

# Estudar melhor para aprender melhor

## – Auto-regulação da aprendizagem e das estratégias de estudo na promoção do sucesso escolar

Nancy Barreto Moreira

Relatório submetido à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para a obtenção do grau de Mestre no Ensino do Inglês 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Espanhol 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientada pelo Professor Doutor Paulo Santos e co-orientada pela Dra. María del Pilar Nicolás Martínez.

Porto, Setembro de 2011



Universidade do Porto

Faculdade de Letras

# **Estudar melhor para aprender melhor**

-Auto-regulação da aprendizagem e das estratégias de estudo  
na promoção do sucesso escolar

Nancy Barreto Moreira

Relatório submetido à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para a obtenção do grau de Mestre no Ensino do Inglês 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Espanhol 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientada pelo Professor Doutor Paulo Santos e co-orientada pela Dra. María del Pilar Nicolás Martínez.

Porto, Setembro de 2011

## **Agradecimentos**

Aos meus orientadores, Professor Doutor Paulo Santos e Dra. María del Pilar Nicolás Martínez, por toda a competência, experiências partilhadas e saberes transmitidos que me proporcionaram o apoio necessário à realização deste trabalho.

A todos os participantes, meus alunos, sem os quais não seria possível a realização deste estudo, pelo seu carinho e entusiasmo.

A todas as minhas Amigas que, directa ou indirectamente, me motivaram a seguir em frente.

A toda a minha família, em especial às minhas filhas, pela paciência, compreensão e pelos tempos livres que nem sempre pude partilhar com elas.

A todos o meu sincero agradecimento!

## **Resumo**

Este relatório é o passo final da experiência de estágio pedagógico e centra-se num problema que urge resolver nas escolas portuguesas: ensinar os alunos a aprender a aprender e a aprender a estudar. Na primeira parte desta intervenção foram expostos, de forma breve, alguns contributos teóricos para a compreensão desta problemática (estudar melhor para aprender melhor). Destacam-se, sempre que possível, os aspectos específicos da aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular da Língua Estrangeira II, Espanhol. Na segunda parte descreve-se uma intervenção desenvolvida em duas turmas do ensino regular numa escola pública portuguesa com o objectivo de promoção da aprendizagem auto-regulada. Tentou-se sempre associar o que foi exposto na parte I (teoria) com a experiência prática relatada na parte II. Na prática, pretendeu-se melhorar a qualidade da aprendizagem de alguns alunos através da aplicação de um modelo de aprendizagem específico, o PLEA (Planificação, Execução e Avaliação), à realização de uma tarefa prática para desenvolver as quatro actividades comunicativas básicas na aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial a actividade de produção oral. No fim, procedeu-se a análise dos resultados da avaliação desta experiência com base na opinião dos alunos intervenientes. Conclui-se que estudar melhor poderá levar a otimizar a qualidade da aprendizagem e a melhorar os resultados escolares. Na conclusão pretendeu-se realizar um balanço geral da problemática do estudo e sugerir alguns aspectos que podem promover o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Palavras-chave: estudar, aprender, auto-regulação da aprendizagem, estratégias, autonomia, ensino do espanhol como língua estrangeira.

## **Resumen**

Este informe es el paso final de la experiencia de práctica pedagógica y se centra en un problema que urge resolver en las escuelas portuguesas: enseñar a los alumnos a aprender a aprender y a aprender a estudiar. En la primera parte de esta intervención se presentaron, de forma breve, algunos aportes teóricos para la comprensión de este problema (estudiar mejor para aprender mejor). Resaltan, siempre que sea posible, los aspectos específicos del aprendizaje de las lenguas extranjeras, en particular de la lengua extranjera II, español. En la segunda parte, se describe la intervención realizada en una escuela portuguesa con dos grupos de alumnos de la enseñanza regular con el objetivo de promover el aprendizaje autorregulado. Se intentó siempre asociar lo que se presentó en la primera parte (teoría) a la experiencia

práctica relatada en la parte II. En la práctica se pretendió mejorar la calidad del aprendizaje de algunos alumnos a través de la aplicación de un modelo de aprendizaje específico, el PLEE (Planificación, Ejecución y Evaluación), a la realización de una tarea práctica para desarrollar las cuatro actividades comunicativas básicas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en especial la actividad de producción oral. Al final, se procedió al análisis de los resultados de la evaluación de esta experiencia basándose en la opinión de los alumnos intervinientes. Se concluyó que estudiar mejor podrá llevar a optimizar la calidad del aprendizaje y a mejorar los resultados escolares. En la conclusión se pretendió realizar un balance general de la problemática del estudio y sugerir algunos aspectos que podrán promover el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: estudiar, aprender, autorregulación del aprendizaje, estrategias, autonomía, enseñanza del español como lengua extranjera.

## **Índice**

### **Índice geral**

Introdução	3
Parte I: Fundamentação teórica	5
1. Breve contextualização histórica	6
2. A psicologia cognitiva	7
2.1 A cognição	8
2.2 A metacognição	8
3. A auto-regulação da aprendizagem	10
4. As estratégias de estudo: estratégias de aprendizagem e de comunicação	12
5. A autonomia da aprendizagem	17
6. Intervenientes no processo	20
Parte II: Parte empírica	21
1. Método	22
2. Caracterização dos participantes	25
3. Propostas de actividades para a sala de aula	26
3.1 Tarefa	26
3.2 Sessões	28
3.2.1 Primeira sessão	29
3.2.2 Segunda sessão	30
3.2.3 Terceira sessão	31
3.2.4 Quarta sessão	31
3.2.5 Quinta sessão	32
3.2.6 Sexta sessão	32
4. Avaliação geral do processo	33
Conclusão	35
Referências bibliográficas	38
Índice de anexos	2
Índice de figuras	2
Índice de quadros	2

## **Índice de anexos**

Anexo 1 - Gráfico de resultados: fase da planificação

Anexo 2 - Gráfico de resultados: fase da execução

Anexo 3 - Gráfico de resultados: fase da avaliação.

Anexo 4 - Gráfico de resultados: antes e depois da aplicação do modelo.

Anexo 5 - Gráfico de resultados: avaliação geral

Anexo 6 - Tabela PLEA (teórica)

Anexo 7 - Tabela PLEA (para preencher pelos alunos)

Anexo 8 - Caderno do aluno

Anexo 9 - Tabela de orientação para a realização do trabalho.

Anexo 10 - Fichas de auto-avaliação do modelo PLEA

Anexo 11 - Fichas de auto-avaliação do modelo PLEA (preenchidas pelos alunos)

## **Índice de figuras**

Figura 1 – Modelo PLEA de aprendizagem auto-regulada. 23

## **Índice de quadros**

Quadro 1 – Estratégias inerentes à auto-regulação da aprendizagem 14

Quadro 2 – Tipologia das estratégias de comunicação. 15

Quadro 3 – Tipologia sobre as estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira 16

Quadro 4 – Caracterização do modelo PLEA. 24

Quadro 5 – Aplicação do modelo PLEA na sala de aula 29



## **Introdução**

Na opinião do psicólogo Pedro Rosário (2004, 11) «não aprendemos quando nos ensinam ou quando escutamos, mas sim quando adoptamos, quando recriamos esses significados. Aprender é sempre um trabalho de autor.» Aprender é um acto consciente que depende da vontade e do esforço de quem aprende. Actualmente, ensinar os alunos «a aprender é não só uma premissa para um bom ensino mas uma exigência das sociedades modernas, marcadas por um grande fluxo informacional e por uma rápida evolução tecnológica, onde a capacidade de tomar decisões, de seleccionar informação, de a organizar e de ser crítico face à mesma é mais importante do que possuir alguns conhecimentos restritos» (Miranda, 2002, 110).

Embora a actual reorganização curricular do Ensino Básico acentue o processo de aprender, todos sabemos que a escola ainda privilegia mais a transmissão linear dos conteúdos em detrimento do processo. Aprender a aprender é uma necessidade dos tempos modernos (novas tecnologias) e os jovens, no geral, mostram-se curiosos e apresentam-se motivados para alguns assuntos como, por exemplo, o das inovações tecnológicas, sendo que «muitos dos adolescentes que apresentam fracos resultados escolares, aprendem a manipular essas novas funções com uma velocidade e destrezas inimagináveis» (Rosário, 2004, 12). Esta predisposição positiva de alguns jovens, pelas novas tecnologias da informação, não se verifica no seu papel de alunos na escola.

Desta forma, poderíamos afirmar que o problema da escola não é tanto de competência mas de apetência. Os alunos devem encarar o processo de ensino-aprendizagem como uma construção individual em que «o verdadeiro herói é o que vence no seu dia-a-dia, não tanto o que faz coisas extraordinárias. Podemos e devemos guiar a nossa aprendizagem e a nossa vida, controlar os nossos comportamentos» (Rosário, 2004, 15). Talvez um dos principais desafios do processo de ensino-aprendizagem constitua identificar as diferentes razões que levam os alunos a não querer estudar. Cada caso é um caso. O professor deverá tentar descobrir os motivos de cada um e só depois agir. Dentro do grupo dos alunos que se desinteressa da escola, este trabalho tentará responder apenas à questão por que razão alguns alunos, muitas vezes responsáveis e trabalhadores, não conseguem bons resultados como discentes.

Como afirma a professora Armanda Zenhas, no livro «Ensinar a estudar: Aprender a estudar» (2006, 9), se os professores ensinarem os seus alunos «a pensar e a estudar, estaremos a contribuir para facilitar o seu sucesso na escola e na vida». Numa sociedade como a actual, em que «o debate sobre o papel dos professores, da escola e da Educação está longe de gerar consensos» (Cosme, 2011, 13), todos devem reagir, em especial os professores, agentes activos do processo. É importante que os educadores conheçam as estratégias de aprendizagem e saibam aplicá-las nas suas aulas e fora delas. Relativamente a esta ideia, no livro «Estudar o estudar», Pedro Rosário (2004, 18) afirma que «não há soluções educativas prontas-a-usar, as respostas têm que ser sempre encontradas pelo próprio, mas os pais e familiares têm um papel fundamental sempre que os ajudem a pensar e decidir com autonomia e responsabilidade.» Este tema, apesar da sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem, não é, ainda, um assunto muito discutido no meio escolar. É um tema tão importante como complexo, uma vez que não há respostas definitivas. Assim, o tema desta investigação nasceu de uma necessidade real sentida em contexto real, a sala de aula, com alunos reais. Em Portugal, ainda há muito por fazer. De acordo com Ariana Cosme (2011, 13), a escola «é chamada a participar em tantos projectos de educação que, a dada altura, não está a fazer bem nenhum papel». Urge, por isso, despertar a comunidade escolar e a sociedade em geral para esta realidade. Esta investigação pretende dar o seu contributo para esta reflexão, pois uma fraca preparação para a vida na escola compromete uma cidadania responsável e eficaz.

Este trabalho divide-se em duas partes, uma primeira de cariz mais teórico e uma segunda de cariz mais prático. Na primeira parte, o tema em questão será abordado de forma gradual, remetendo o leitor para os vários conceitos implícitos num processo de ensino-aprendizagem que se pretende autónomo. Na segunda parte, será aplicado, à realização de uma tarefa prática, um dos modelos da aprendizagem auto-regulada, o PLEA – Planificação, Execução e Avaliação. As tarefas práticas propostas pretendem desenvolver a actividade comunicativa de produção oral (nível A2 e B1) e serão desenvolvidas na sala de aula com os alunos do 8.º e 9.º anos. De seguida, serão analisados os resultados obtidos pelos discentes, tendo como base de comparação tarefas com o mesmo objectivo, realizadas em anos lectivos anteriores. Finalmente, os alunos serão convidados a reflectir sobre as vantagens e desvantagens de trabalhar de forma metódica e organizada, reflectindo sobre o processo e tornando-se seu condutor.

## **Parte I: Fundamentação teórica**

Uma abordagem teórica ao tema «Estudar melhor para aprender melhor» exige que se levantem uma série de questões que se prendem com o próprio processo de ensino-aprendizagem. Num primeiro momento, torna-se importante definir o que se entende por cognição e metacognição. Posteriormente, o que é a auto-regulação da aprendizagem e o que são as estratégias de estudo, bem como o que implica ensinar a aprender e ensinar a estudar. Finalmente, esta abordagem tem necessariamente que identificar os intervenientes neste processo e o seu papel.

## **1. Breve contextualização histórica**

Até à década de 1950, o objectivo central do sistema educativo era ensinar conteúdos sem questionar os mesmos. O processo de aprendizagem em si não carecia de importância, pois «falava-se mais do professor e do ensino, mais do programa e do manual, e menos do aluno e dos comportamentos de aprendizagem» (Zenhais, 2005, 5). Nesse período, o comportamentalismo<sup>1</sup> defendia que era possível modelar o indivíduo (neste caso o aluno) condicionando os seus comportamentos. Todo o comportamento do aluno seria determinado pelo ambiente. Assim sendo, o professor define os resultados que pretende alcançar com os seus alunos e oferece-lhes estímulos e recompensas adequadas para assegurar as aprendizagens que pretendiam ver adquiridas. O professor é a autoridade máxima e é o único detentor de conhecimento. O aluno limita-se a absorver esse conhecimento através da memorização e da repetição. Como Farnham-Diggory (citado por Miranda, 1977, 100) refere, a orientação comportamental baseia-se na ideia de que «um estímulo entra, uma resposta sai, e o que acontece entre o estímulo e a resposta se resume a um hífen». De uma forma geral, as aulas são essencialmente expositivas.

A partir da década de 60 outras formas de encarar o ensino e a aprendizagem ganham importância, entre elas, o construtivismo, que teve a sua origem na obra do psicólogo suíço Jean Piaget. Os construtivistas defenderam que o ser humano não nasce inteligente. Ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento de forma cada vez mais elaborada (Taille, Oliveira & Dantas, 1992). Assim,

---

<sup>1</sup> A abordagem comportamentalista dominou a psicologia anglo-saxónica na década de 1950. Os seus criadores foram John Watson e B.F. Skinner, entre outros. Esta orientação defendia que o objeto de estudo da psicologia deveria ser o comportamento directamente observável. O estudo da aprendizagem reduzia-se à observação directa dos comportamentos e à identificação de leis da aprendizagem. Os processos cognitivos subjacentes não fariam parte do objeto de estudo da psicologia que se fundava numa epistemologia de cariz positivista.

com a psicologia construtivista «em vez de um hífen temos (entre estímulo e resposta) estruturas e processos mentais» (Farnham-Diggory, citado por Miranda, 2002, 101). Segundo o construtivismo, o conhecimento consiste mais numa reestruturação gradualmente mais complexa de conhecimentos anteriores do que na substituição de conceitos por outros conceitos. Passa-se assim de uma didáctica centrada na transmissão do conhecimento (passiva) para outra baseada na construção do mesmo (activa). Para alguns autores, como Bruner (1974) e Ausubel (1976), o construtivismo é uma teoria que procura descrever os diferentes estádios pelos quais passam os indivíduos no processo de construção de conhecimentos, como se desenvolve a inteligência humana e como o indivíduo se torna progressivamente autónomo no seu próprio processo de aprendizagem. Para estes autores, ser construtivista significa construir aprendizagens significativas.

## **2. A psicologia cognitiva**

Ainda na década de 60 surgiu a psicologia cognitiva com aportes significativos para a educação. Neste período, que coincide com o aparecimento dos primeiros computadores, os psicólogos começam a interessar-se mais pela actividade mental que decorre em diversas fases do processo aprendizagem. Em linhas gerais, a psicologia cognitiva defende que a aprendizagem é um processo interno do sujeito que aprende. Neste processo, o aluno é um processador activo da informação que recebe e aprender significa integrar novos conhecimentos nos já existentes. Sustenta, ainda, que as características individuais de cada indivíduo que aprende afectam o modo como este experiencia os estímulos instrutivos. Por outras palavras, a psicologia cognitiva defende o protagonismo do aluno no processo de ensino. O aluno que emerge daqui sente necessidade de conhecimento e poderá tomar a iniciativa de aprender, podendo construir o seu próprio trajecto de aprendizagem. O professor, por sua vez, assume a função de orientador do processo e deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem.

A partir da década de 80, com os enfoques humanistas, o aluno passa a ser o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, o protagonista principal, cabendo ao professor o papel de orientador da sua aprendizagem através de um ensino mais preocupado com a comunicação, e menos focado nos conteúdos programáticos. Ainda hoje, é este enfoque que prevalece. A sociedade actual exige uma educação que dê especial destaque à acção na medida em que «considera os alunos fundamentalmente agentes sociais, ou seja, membros de

uma sociedade que impõe tarefas (de língua e não só) que se desenvolve de baixo de determinadas circunstâncias, num entorno específico e dentro de um campo de acção concreto» Este enfoque tem em conta os recursos cognitivos, emocionais e volitivos, assim como todas as capacidades do indivíduo como agente social, como sujeito que aprende autonomamente e como falante intercultural (Plan Curricular del Instituto Cervantes)<sup>2</sup>

Contudo, surgem aqui algumas questões importantes que ainda hoje se colocam: será que os nossos alunos estão preparados para serem os promotores da sua própria aprendizagem? Sabem como fazê-lo? Para dar resposta a estas perguntas, devemos primeiro abordar os conceitos de cognição e metacognição.

### *2.1. A cognição*

Um dos autores que se debruçou sobre o conceito de cognição, definindo-o e caracterizando-o, foi o psicólogo americano, J. P. Guilford, na obra “The Nature of Human Intelligence”, publicada em 1967. Para este autor, a cognição é tudo o que diz respeito ao conhecimento. Este termo aplica-se a todos os mecanismos mentais que agem sobre a informação sensorial, interpretação, classificação e organização dos conhecimentos. É o conjunto de actividades e processos pelos quais um indivíduo adquire informação, desenvolve o conhecimento e aprende.

Geralmente, ao falar de cognição incluímos vários processos mentais e psicológicos não intelectuais que lhe estão associados. No grupo dos processos mentais podemos incluir a percepção, a categorização, a tomada de decisões, os diferentes tipos de raciocínio, a atenção, a memória, a criatividade, a linguagem e a resolução de problemas. No grupo dos processos psicológicos não intelectuais podemos referir os processos mentais afectivos e motivacionais. Ambos os processos influenciam a aprendizagem.

### *2.2. A metacognição*

O conhecimento de que falámos no ponto anterior deverá passar por um processo de tratamento individualizado. Esta competência para «monitorizar os próprios pensamentos e

---

<sup>2</sup> “El Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español” é uma obra representativa do Instituto Cervantes que constitui uma referência importante na elaboração e no desenvolvimento curricular no campo do ensino do espanhol como língua estrangeira.

acções pode ser identificada como metacognição» (Rosário, 2004, 29). Segundo o psicólogo americano Paul Pintrich (2000), quando os alunos, no seu trabalho pessoal, monitorizam o seu estudo, adaptando as estratégias ao mesmo tempo que observam a sua contribuição na aprendizagem, estão a auto-regular o seu processo de aprendizagem.

O termo metacognição foi utilizado pela primeira vez pelo psicólogo norte-americano John Flavell no início dos anos 70. Segundo ele, a metacognição é o conhecimento que incide sobre qualquer actividade cognitiva ou que controla o processo da cognição. Além de Flavell, também Brown (citado por Miranda, 1978) definiu o termo, caracterizando a metacognição como «um saber acerca do saber», «um saber como se sabe».

Flavell (1985), além de definir a metacognição, também a dividiu em três categorias: da pessoa (e.g., percepções ou conhecimentos sobre o próprio sujeito como aprendiz ou pensador); da tarefa (e.g., análise das várias tarefas cognitivas com as quais se confronta); e da estratégia (e.g., como certos procedimentos podem servir para facilitar a realização). O mesmo autor deu um exemplo: um indivíduo que tenha dificuldade em memorizar (variável pessoal) um número de telefone difícil (variável da tarefa) poderá recorrer a datas familiares (variável de estratégia) para recordar esse número. Podemos assim comprovar que a actividade metacognitiva refere-se ao conhecimento e à regulação dos processos de compreensão e memorização e não ao conhecimento das definições e exemplos em si. Na escola, por exemplo, torna-se tão importante para o aluno saber os conteúdos programáticos de cada disciplina, como tomar consciência dos processos de memorização e compreensão utilizados (como memorizo melhor, como aprendo melhor).

Porém, não devemos esquecer que cada aluno é um ser individual com características e vivências individuais que influenciam a forma como aprende. Por vezes os alunos são capazes de aprender, denotando boas capacidades, mas não o querem fazer, dependendo de variáveis afectivas e motivacionais que influenciam a aprendizagem. A metacognição implica também a regulação dos processos afectivos e motivacionais que o aluno deve conhecer e dominar. Aprender implica vontade e, por isso, é um acto consciente e determinado que envolve muito trabalho mas, ao mesmo tempo, muito prazer, uma vez que aprender significa também relacionar e transferir conhecimentos. Um ambiente de aprendizagem dinâmico, como o que se defende hoje em dia, deve ser orientado para a transferência. Sabe-se que os alunos que desenvolveram competências metacognitivas são mais capazes de transferir e relacionar conhecimentos para outras áreas. A transferência de conhecimentos «é um tópico

central da psicologia da aprendizagem e mais particularmente da aprendizagem escolar, pois espera-se que os alunos se tornem capazes de aplicar os conhecimentos aprendidos na escola às tarefas da sua vida pessoal e profissional» (Miranda, 2002, 105).

Na escola, a transferência implica utilizar os mesmos conhecimentos em domínios distintos, por exemplo, transferir os conhecimentos de Português (análise e compreensão de enunciados) para a Matemática ou para a História. Cabe ao professor ensinar os alunos a transferir, já que «se o professor não apoiar os alunos a interpretar os enunciados dos problemas, mostrando-lhes métodos de o fazer, não pode esperar que os alunos o façam naturalmente. É óbvio que alguns alunos acabam por o fazer, mas não se pode esperar que esta competência se desenvolva por si» (Miranda, 2002, 107). Assim, um bom ensino influencia a aprendizagem dos alunos. Ensina os alunos a aprender como se aprende, ensina-os a estudar melhor para aprender melhor, ensina-os como prestar mais atenção, como memorizar melhor, como compreender melhor, como controlar a ansiedade, como motivar-se, como tomar decisões para resolver os desafios, como agir para atingir o sucesso.

De tudo o que foi referido, podemos associar o domínio do processo de metacognição (ter noção do que acontece quando aprendo algo) ao conceito de auto-regulação da aprendizagem e do controlo dos processos cognitivos. Não basta saber o que conheço (conteúdos) e o que me permite conhecer (cognição); devo também ter a noção clara de como funcionam os processos que me permitem conhecer (metacognição). O domínio de todas estas etapas poderá fazer com que o sujeito que aprende decida como quer aprender (auto-regule a sua acção) e conduza o seu próprio processo de aprendizagem. Colocar o aluno como agente e protagonista do processo de ensino-aprendizagem poderá ser sinónimo de promover a sua autonomia e a auto-regulação da sua aprendizagem.

### **3. A auto-regulação da aprendizagem**

A investigação sobre a auto-regulação da aprendizagem surgiu há mais de 20 anos para responder a uma questão básica que já preocupava uma parte dos professores. A questão que se colocava era a de como tornar os estudantes responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem. De acordo com o psicólogo Barry Zimmerman (1989, 22) aprender «não é algo que acontece aos alunos, é algo que ocorre em consequência do comportamento dos alunos». Foi seguindo esta linha de pensamento que se tornou tão importante o conceito de



auto-regulação da aprendizagem, o qual o psicólogo Pedro Rosário (2004, 77) definiu como «o grau em que os alunos estão metacognitiva, motivacional e comportamentalmente activos na sua aprendizagem». Devemos admitir que a auto-regulação da aprendizagem é um conceito muito complexo e, por isso, torna-se difícil defini-lo de forma simples e directa. A auto-regulação da aprendizagem não deve ser encarada como um processo natural que acontece automaticamente. Tem que ser trabalhada intencionalmente. Tal como afirma Pedro Rosário (2004), a auto-regulação da aprendizagem é um processo activo, em que os estudantes estabelecem metas, monitorizando, regulando e controlando as suas cognições, motivações e comportamentos com a finalidade de alcançar as metas estabelecidas.

No processo de auto-regulação, a escolha e o controlo são elementos nucleares e, por isso, a aprendizagem e o ensino devem ser encarados da perspectiva dos alunos. Deste modo, é importante partir deste ponto, assumindo que a forma como os alunos lidam com o aprender, molda as suas intenções e abre caminho para as diferentes abordagens à aprendizagem.

Na educação, a auto-regulação da aprendizagem compreende um conjunto de processos e estratégias que se accionam aquando da realização de uma tarefa. Para este fim, os alunos «devem fazer uma avaliação positiva e ajustada das suas competências (auto-eficácia), devem atribuir valor à aprendizagem a aos factores que a influenciam (instrumentalidade), e devem antecipar os resultados das suas acções, experienciando satisfação na alocação da sua energia e esforço na aprendizagem» (Shunk & Zimmerman, 1998, 225). Os alunos escolhem controlar a sua aprendizagem ao invés de serem controlados por ela. Desta forma, podemos distinguir um aluno auto-regulador pela sua autonomia. Os alunos auto-regulados sobressaem na sala de aula, uma vez que são participativos e não se limitam a absorver o que lhes é transmitido. Para além disso, relacionam as informações adquiridas com outras que já possuem. No geral, caracterizam-se por serem pessoas confiantes e motivadas que gostam da escola.

A prática poderá sugerir que a qualidade do resultado final das aprendizagens dos alunos auto-regulados se reflecte de forma positiva nas suas classificações escolares. No livro “Ensinar a estudar, Aprender a estudar”, a professora Armanda Zenhas refere que «criar no aluno a necessidade, a vontade e o prazer de aprender e de actuar é essencial para o desenvolvimento de competências de estudo, visto que a eficácia de uma intervenção deste tipo está fortemente afectada pelo grau de envolvimento e participação dos alunos» (2005, 22). Toda esta motivação intrínseca poderá levar o aluno à sua realização escolar (melhores

resultados). Este facto poderá não se verificar nos alunos que não controlam o processo de aprendizagem apresentando um rendimento escolar fraco. Segundo Armanda Zenhas refere «quando os alunos apresentam um rendimento escolar pouco satisfatório, acumulam igualmente discursos e imagens pessoais menos favoráveis, associadas a uma baixa auto-estima a sentimentos de incapacidade face às tarefas. O aluno que não acredita em si mesmo é pouco persistente, pouco participativo, pouco autónomo, tem mais dificuldades escolares» (2005, 22). Desta forma, cabe ao professor incluir, nas suas aulas, o ensino de estratégias (formas de agir) adequadas, para que o discente aprenda melhor.

#### **4. As estratégias de estudo: de aprendizagem e de comunicação**

Podem-se definir estratégias de estudo como «comportamentos e pensamentos que o aluno tem durante a aprendizagem e que influenciam o processo de codificação da informação.» (Weinstein & Mayer, citado por Miranda, 2002, 108) Assim, o objectivo de qualquer estratégia de estudo deve ser o «influenciar o estado afectivo e emocional do aluno ou o modo como este selecciona, adquire, organiza ou integra novos conhecimentos» (Weinstein & Mayer, citado por Miranda, 2002, 108). Cada aluno deverá encontrar o meio ou a técnica adequados para resolver os desafios que se lhe apresentam nas diversas disciplinas para atingir os objectivos propostos e cada discente o fará de forma diferente, dependendo das suas características e condicionantes pessoais.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação, o termo estratégia pode ter várias interpretações. Neste trabalho, e neste contexto em particular (a escola), interessa-nos definir o termo estratégia como o acto de (o aluno) «adoptar uma linha concreta de acção com a finalidade de maximizar a eficácia» (p.61) da sua aprendizagem. Assim, quanto melhor o aluno dominar as estratégias de estudo que lhe permitam controlar a aprendizagem de outro idioma, por exemplo, mais motivado se sentirá para progredir no seu conhecimento e domínio do mesmo. Por outras palavras e segundo o QECR<sup>3</sup>, as estratégias são «um meio ao qual o utilizador da língua recorre para mobilizar e equilibrar os seus recursos, activar destrezas e procedimentos com o fim de satisfazer as exigências da comunicação e concretizar com êxito a tarefa da

---

<sup>3</sup> O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino e avaliação (QECR) é um documento cujo objectivo é proporcionar uma base comum para a elaboração de programas, orientações curriculares, exames, manuais e materiais para o ensino uniformizado de línguas na Europa.

forma mais completa ou mais económica possível dependendo da sua finalidade concreta» (p.60).

Nesta fase, torna-se importante responder a duas outras questões: o que podemos fazer para promover o processo de aprendizagem auto-regulada? Quais podem ser as estratégias mais adequadas para tornar este processo eficaz e lúdico?

Existem estratégias universais que qualquer indivíduo poderá utilizar para controlar o seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, não devemos esquecer que estas estratégias estão ao serviço dos gostos e preferências pessoais, dependendo da personalidade e das vivências de cada um (experiências prévias, proveniência cultural, entre outras). Na prática, comprova-se que o sucesso na aprendizagem não tem uma receita única, uma vez que ele acontece em indivíduos de estilos cognitivos muito diferentes. Para Kirby (1994) uma estratégia é, essencialmente, um método utilizado para alcançar um objectivo ou abordar uma situação. Entendemos, assim, que as estratégias de estudo são um conjunto de acções mentais que um aluno activa, de forma consciente, para conseguir ter sucesso na sua aprendizagem.

As estratégias de estudo dividem-se em dois tipos: as estratégias de aprendizagem e as estratégias de comunicação. Existe alguma dificuldade em entender o que as diferencia. Por um lado, as estratégias de aprendizagem agilizam o processo cognitivo (ajudam a organizar toda a informação e o conhecimento que o indivíduo que aprende tem para atingir o seu objectivo); por outro, as estratégias comunicativas compensam as dificuldades que surgem no decorrer da comunicação, potenciando a dimensão comunicativa (mecanismos menos formais que o sujeito activa para otimizar a comunicação: gestos, expressão facial entre outros). Por outras palavras, as estratégias de aprendizagem orientam-se para o processo, enquanto as estratégias de comunicação dirigem-se ao produto. No entanto, não se devem entender as estratégias de comunicação apenas como uma forma de compensar as carências ou a comunicação deficiente. As estratégias de comunicação estão sempre presentes no acto comunicativo, não são apenas utilizadas pelos indivíduos que aprendem línguas estrangeiras. Os falantes nativos também recorrem com frequência à sua utilização para otimizar a comunicação (QECR, 74). Assim, concluímos que os dois tipos de estratégias não se referem ao mesmo, mas sim que se complementam.

Em relação às estratégias de aprendizagem, podemos, então, afirmar que a sua utilização para a concretização dos objectivos, é um aspecto de extrema importância na realização de uma tarefa. Dois autores que se debruçaram sobre a classificação de estratégias inerentes à auto-regulação da aprendizagem foram Rosário (2006) e Zimmerman (1986), as quais sintetizámos no Quadro 1.

Quadro 1 – Estratégias inerentes à auto-regulação da aprendizagem (citado de Nunes, 2009, 13)

1. Estabelecimento de objectivos de aprendizagem proximais;
2. Reestruturação do ambiente de aprendizagem, compatibilizando-o com os objectivos;
3. Procura de ajuda social;
4. Organização e transformação (e.g., melhorar os materiais de aprendizagem);
5. Procura de informação;
6. Tomada de apontamentos;
7. Repetição e memorização;
8. Estabelecimento de auto-consequências;
9. Revisão de dados (releitura de notas, textos, livros);
10. Auto-avaliação (avaliações sobre a qualidade e os progressos no trabalho).

Em relação às estratégias de comunicação, que estão orientadas para o processo de comunicação, estas foram estudadas por Faerch e Kasper (1983, 89), que as definiram como «planos conscientes estabelecidos por quem aprende segundas línguas para resolver problemas na comunicação». Este tipo de estratégias (ver Quadro 2) pretendem ajudar o falante não nativo a interagir com a língua estrangeira. Além disso, complementam o seu desempenho na aplicação das estratégias de aprendizagem, contribuindo para a autonomia na realização da tarefa proposta, ou seja, comunicar em língua estrangeira.

Quadro 2 – Tipologia das estratégias de comunicação<sup>4</sup>

Estratégias de redução	Estratégias de realização
<u>Formais</u> Nível fonético-fonológico; Nível morfosintático; Nível léxico semântico.	<u>Compensatórias</u> Mudança de código; Transferência de L1 o L3; Tradução literal.
<u>Funcional</u> Evitar o tema; Abandonar a mensagem.	<u>De recuperação</u> Esperar; Apelar à semelhança formal; Associação por campos semânticos; Utilização de outras línguas.

Tendo em atenção que esta investigação foi orientada para a aprendizagem de uma língua estrangeira, o Espanhol, vamos agora centrar-nos nas estratégias que apontam directamente para este fim. Como o explica Isabel Gargallo (1999, 38), a aptidão para a aprendizagem de uma língua estrangeira «será maior na medida em que o aluno seja capaz de tirar mais proveito das suas habilidades de decodificação fonética, de memória ou de indução de regras gramaticais». O sucesso ou insucesso do aluno no processo de aprendizagem poderá depender da utilização mais ou menos correcta das estratégias de estudo. Como já clarificamos anteriormente, as estratégias de comunicação influenciam o produto enquanto que as de aprendizagem influenciam o processo, ou seja, a língua que aprendemos. R. L. Oxford (citado por Nicolás, 2011), criou em 1990 uma tipologia sobre as estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira (ver Quadro 3). Estas estratégias reflectem o conjunto de etapas que um falante nativo activa para pôr em prática a competência comunicativa.

<sup>4</sup> Esquema simplificado por Isabel Gargallo (1983, 89)

Quadro 3 – Tipologia sobre as estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira<sup>5</sup>

Estratégias directas	Estratégias indirectas
<p><u>De memória</u></p> <p>Criar associações mentais;</p> <p>Associar imagens e sons;</p> <p>Dar repostas físicas.</p>	<p><u>Metacognitivas</u></p> <p>Delimitar o que vamos aprender;</p> <p>Ordenar e planear o que se vai aprender;</p> <p>Avaliar a aprendizagem, analisando os problemas e procurando soluções.</p>
<p><u>Cognitivas</u></p> <p>Praticar os conteúdos comunicativos;</p> <p>Codificar e decodificar mensagens;</p> <p>Analisar e raciocinar;</p> <p>Utilizar recursos para organizar a informação, de modo a poder utilizá-la.</p>	<p><u>Afectivas</u></p> <p>Reduzir a ansiedade;</p> <p>Animar-se;</p> <p>Controlar as emoções.</p>
<p><u>Compensatórias</u></p> <p>Adivinhar o sentido da mensagem;</p> <p>Resolver problemas de comunicação.</p>	<p><u>Sociais</u></p> <p>Pedir esclarecimentos, verificações ou repetições;</p> <p>Interagir com nativos e falantes não nativos;</p> <p>Criar empatia com os outros.</p>

Conhecer os dois tipos de estratégias, por parte do professor, pode-lhe permitir uma melhor orientação do seu trabalho com os alunos. Mencione-se, ainda, que é importante uma adequada escolha dos materiais para trabalhar as estratégias de aprendizagem com os discentes. A aplicação correcta das estratégias de aprendizagem e de comunicação levam o

<sup>5</sup> Retirado da obra Language Learning Strategies, 1990, Rowley, Newbury House.

aluno a ter autonomia de aprendizagem, mas esta autonomia não deve confundir-se com a aprendizagem auto-dirigida, pois refere-se ao processo e não ao método. Coloca-se, então, uma nova questão: o que entendemos por autonomia da aprendizagem?

## **5. Autonomia da aprendizagem**

A autonomia não é um método, mas sim o resultado da reflexão sobre a forma como aprendemos e que vamos aprofundando, à medida que avançamos no processo de aprendizagem. A autonomia não se ensina, adquire-se. É fruto do esforço de entender como se aprende (auto-regulação da aprendizagem). Pretende-se que o aluno autónomo construa significados consistentes e que consiga «amplificá-los para um nível superior e mais relevante culturalmente» (Rosário, 1997, 238). Segundo Bruner (citado por Rosário, 1997, 240) o aluno é um «sujeito activo que na interacção com o meio, não só capta a informação que recebe, mas relaciona-a, integra-a e confere-lhe sentido, recriando-a. O professor, facilitador da aprendizagem, tem que promover um ambiente que favoreça uma postura mental activa dos alunos permitindo-lhes construir significados acerca dos conteúdos culturais». A finalidade última é que «o aluno consiga realizar aprendizagens significativas por si próprio (...) e que aprenda a aprender» (Coll citado por Rosário, 1997, 240). A instrução deverá preocupar-se em transmitir o conhecimento mas, em especial em promover a autonomia do aluno no processo de aprendizagem para que este aprenda por si próprio. O capítulo 5 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação, no ponto das Competências do utilizador ou aluno, refere que os discentes, para aprender, utilizam as várias experiências desenvolvidas ao longo da sua vida (relacionam e acrescentam informação). Por outro lado, a participação em acontecimentos comunicativos (incluindo, naturalmente os desenhados para fomentar a aprendizagem de uma língua estrangeira) tem como resultado um maior desenvolvimento das competências do aluno, a curto e a longo prazo (mais autonomia).

Como consequência, o domínio da autonomia traz para o aluno a sensação de êxito. Para o professor Pedro Rosário (2004), a aplicação adequada das estratégias de aprendizagem «apresenta também uma influência directa na motivação, uma vez que os alunos que aplicam com eficácia as estratégias de auto-regulação se sentirão mais competentes na realização das suas tarefas e, provavelmente, incrementarão os seus níveis de auto-eficácia» (Rosário, 2004,

69). Todas estas sensações positivas levam a que o aluno encare o processo de ensino-aprendizagem de forma otimista. No livro «Aprender a estudar», o professor António Estanqueiro (2008, 9) afirma que «a motivação é o primeiro segredo do sucesso escolar. É um acelerador da aprendizagem e um travão do esquecimento». Acrescenta, ainda, que «com a força da motivação, um aluno estuda mais e melhor. Sem motivação, não há truques eficazes: aprende-se pouco e esquece-se depressa» (2008, 9). Assim sendo, a motivação poderá ser entendida como um acelerador da aprendizagem que, por sua vez, estimula o empenho do aluno pelo trabalho, aumenta a sua eficácia e contribui, de forma positiva, para desenvolver a sua autonomia no processo de aprendizagem. Um aluno que experimente a sensação de sucesso e de reconhecimento das suas capacidades pelos seus pares ou superiores dificilmente desistirá de apostar no seu processo, pois este poderá proporcionar-lhe algum prazer. Como consequência, o aluno poderá criar apetência pela aprendizagem e pela escola ao sentir-se valorizado. John Dewey (citado por Rosário, 2004) defendia o interesse que o aluno coloca no processo como «o elemento nevrálgico na arquitectura do aprender». Os saberes das diferentes disciplinas deveriam ser ensinados numa relação próxima com a realidade, de modo a que os alunos consigam «apreciar a relevância e o valor das novas aprendizagens» na sua vida prática.

A autonomia a que nos referimos não é um método. É uma qualidade que se adquire sobre a própria forma de aprender e que se vai desenvolvendo ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A autonomia não é plausível de ser ensinada como, por exemplo, ensinamos um conteúdo gramatical. A autonomia desenvolve-se segundo a experiência pessoal de cada aluno e é o fruto do esforço de aprender como aprender. Assim se tenta construir o bom aluno, ou seja, um aluno capaz, caracterizado por um bom nível de responsabilidade pessoal. Ou seja, um indivíduo que se apresenta confiante, seguro e participativo no processo. Ou, por outras palavras, um aluno autor do seu próprio processo de aprendizagem, um aluno auto-regulado e autónomo que sabe identificar objectivos, delinear estratégias para os alcançar e seleccionar materiais e conteúdos pertinentes. Um aluno que relaciona os conhecimentos novos com os anteriores e que efectua transferências com sucesso. Um aluno que é capaz de reconhecer as fraquezas do seu desempenho, prevendo outras formas de concretização. Um aluno que valoriza os pontos fortes do seu trabalho. E, finalmente, um aluno motivado que se mostra flexível para adaptar as suas características pessoais aos desafios que poderá ter que enfrentar. Assim, nas últimas décadas tem-se defendido a ideia (autonomia da aprendizagem) de que o aluno autónomo terá gradualmente de responsabilizar-se pelo seu próprio processo de aprendizagem e ser suficientemente autónomo para continuar a progredir no seu



conhecimento para além do currículo estabelecido. Nos níveis de referência para a aprendizagem do Espanhol, contemplados no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação, o tratamento da autonomia centra-se, em especial, no domínio dos factores afectivos e cognitivos no desenvolvimento do próprio processo de aprendizagem.

Todo este processo de ensino-aprendizagem é complexo. Há estudos como o de Monteverde (2007) que afirmam que, em média, memorizamos apenas 10 por cento do que lemos, 20 por cento do que escutamos, 30 por cento do que vemos, 50 por cento do que escutamos e vemos, 70 por cento do que discutimos com os outros, 80 por cento do que experimentamos e 95 por cento do que ensinamos a outras pessoas. Assim, é na área das estratégias cognitivas e metacognitivas que se colocam os grandes problemas da aprendizagem e, conseqüentemente, da capacidade de auto-regulação do processo.

O conceito de autonomia da aprendizagem encontra-se contemplado no Plano Curricular do Instituto Cervantes que acompanha as directrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação. Pretende-se que o sujeito que aprende de forma autónoma seja responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem (seja autónomo) e que avance no seu conhecimento da língua que aprende para além do currículo. A autonomia implica controlar o conhecimento da língua propriamente dita e também o controlo dos factores afectivos.

O incentivo ao desenvolvimento da autonomia encontra sentido nas mudanças sociais das últimas décadas, mais especificamente na necessidade de preparar os jovens para as exigências do mundo do trabalho e de uma participação mais aprofundada num mundo social crescentemente mais complexo. Na escola, o docente deve fomentar o desenvolvimento da autonomia na sala de aula, no sentido de ensinar os alunos a dominar o processo de ensino-aprendizagem através da aplicação das estratégias mais adequadas para esse fim. Em casa, essa função poderá ser assumida pelos pais, contribuindo para trabalhar a autonomia dos seus educandos. O resultado final poderá ser ainda melhor se a escola e a comunidade unirem os esforços. Mas, como participam os outros educadores na promoção da aprendizagem auto-regulada?

## **6. Intervenientes no processo**

O papel de todos os educadores na promoção das competências auto-regulatórias é muito importante, uma vez que esta se desenvolve, inicialmente, a partir de fontes sociais para, posteriormente, passar a ser controlada pelo próprio indivíduo. Os professores, por mais empenhados que estejam no processo educativo, não podem colmatar sozinhos as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. O insucesso dos discentes não pode ser atribuído unicamente à escola, tendo todos os intervenientes responsabilidade no processo educativo. O psicólogo Pedro Rosário (2004, 97) assim o afirma, quando defende que ao «entrincheirarmos como professores, alunos ou encarregados de educação, atribuindo aos demais, a responsabilidade pelo que acontece, mas sobretudo pelo que deveria acontecer, é um claro entrave ao sucesso educativo.» Deste modo, para o promover (o sucesso escolar), «o esforço concertado de todos os intervenientes não é demais» (2004, 97). Cada interveniente deverá cumprir o seu papel, pois «não há soluções educativas prontas-a-usar, as respostas têm de ser sempre encontradas pelo próprio, mas os pais e familiares têm um papel fundamental sempre que os ajudem a pensar e a decidir com autonomia e responsabilidade» (Rosário, 2004, 18).

Depois destas considerações mais teóricas, a parte que se segue resulta da aplicação prática destes conceitos. Procuraremos, também, comprovar na prática que efectivamente estudar melhor (através da auto-regulação da aprendizagem e da aplicação de estratégias de estudo) poderá levar a aprender mais e melhor.

## **Parte II: Parte empírica**

O objectivo do programa de intervenção que a seguir se descreve tem como objectivo último fazer com que os alunos entendam que poderão liderar o seu próprio processo de aprendizagem através da aplicação de estratégias de estudo na aprendizagem de uma língua estrangeira (neste caso o Espanhol), utilizando para tal estratégias de aprendizagem e de comunicação. Esta forma de agir poderá permitir aos alunos um melhor desempenho nas tarefas solicitadas. Nesta missão, a de aprender a aprender, os alunos não estão sós. O professor, na escola, e os outros intervenientes, dentro e fora dela, poderão e deverão ajudá-los a atingir essa autonomia, ensinando-lhes como fazê-lo. Não podemos esquecer que «não há soluções educativas prontas a usar, as respostas têm que ser encontradas pelo próprio (o aluno), mas os pais e familiares têm um papel fundamental, sempre que os ajudem a pensar e a decidir com autonomia e responsabilidade» (Rosário, 2004, 18), tarefa essa que, obviamente, também cabe ao professor e à própria escola no seu todo.

A experiência prática realizada no âmbito deste trabalho deverá fazer reflectir os alunos sobre o facto do processo de ensino-aprendizagem ser complicado e trabalhoso e nem sempre ser linear. Entre um extremo (ensino) e o outro (aprendizagem) poderão existir diferentes etapas, pelas quais se devem passar para conseguir melhores resultados. Este percurso será mais rápido para uns alunos do que para outros, dependendo das características pessoais, afectivas e emocionais de cada um.

Os casos práticos aqui apresentados foram desenvolvidos no ano lectivo 2010/2011, na Escola E.B. 2/3 de Lousada, situada no Vale do Sousa, concelho de Penafiel, distrito do Porto. A experiência prática descrita neste relatório tem como ponto de comparação experiências anteriores, realizadas pelos alunos em anos lectivos precedentes e que consistiram na apresentação oral, em sala de aula, de trabalhos para as diversas disciplinas, incluindo a de Espanhol.

## **1. Método**

Existem muitos modelos de aprendizagem auto-regulada. No entanto, entre eles existem alguns pontos em comum. Os pontos em que todos estes modelos convergem são os seguintes: i) os alunos são construtores activos dos seus próprios significados, objectivos e estratégias, eles dominam a sua aprendizagem; ii) os alunos podem monitorizar, controlar e regular certos aspectos da sua própria cognição, motivação e comportamento; iii) existência

de critérios, objectivos e valores de referência face aos quais o aluno avalia o produto obtido e avalia a necessidade de modificar as suas opções; iv) as actividades auto-regulatórias são encaradas como mediadores entre as características pessoais, contextuais e o rendimento escolar obtido.

Estes pontos encontram-se no modelo escolhido para a realização da parte prática desta investigação. O modelo em questão tem a designação de PLEA (Planificação, Execução, Avaliação), tendo sido apresentado e definido pela primeira vez em 1998 pelo psicólogo norte-americano Barry Zimmerman<sup>6</sup>. Podemos caracterizar o PLEA como um modelo cíclico e dinâmico que apresenta três fases bem definidas, também elas subdivididas em três momentos (ver Figura 1).

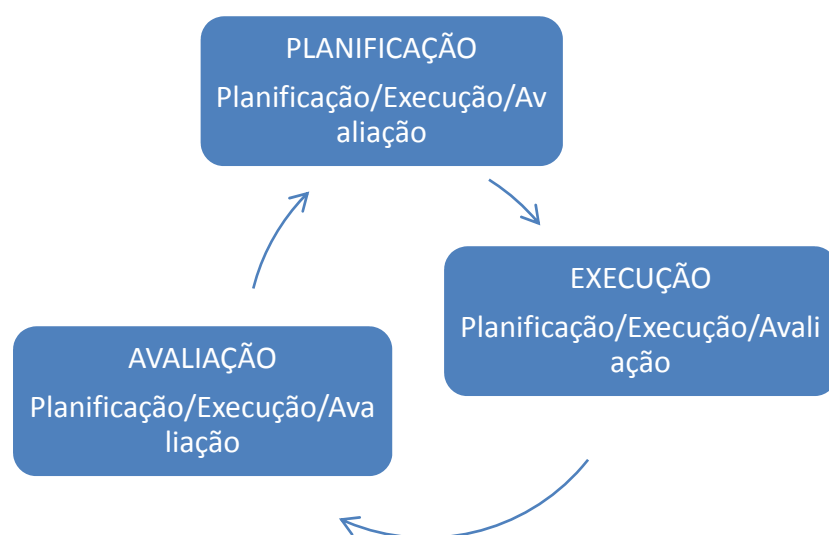


Figura 1 – Modelo PLEA de aprendizagem auto-regulada<sup>7</sup>

Antes de avançarmos, convém obviamente explicar, de forma simples, estas três fases em que assenta o modelo PLEA. A primeira delas é a fase de Planificação, na qual os alunos «analisam a tarefa específica de aprendizagem com a qual se defrontam» (Rosário, 2004, 82). Esta análise envolve «o estudo dos seus recursos pessoais e ambientais para enfrentar a tarefa, o estabelecimento de objectivos face à tarefa e um plano para reduzir a distância que os separa da meta final» (Rosário, 2004, 82). Depois segue-se a fase da Execução, a qual se refere «à implementação da estratégia utilizada para atingir o resultado». Neste caso, os alunos utilizam

<sup>6</sup> Sobre este autor e o seu trabalho, ver Rosário, 2004.

<sup>7</sup> Esta figura foi adaptada a partir da obra de Pedro Rosário (2004, 82).

«um conjunto organizado de estratégias e auto-monitorizam a sua eficácia tendo em vista a meta estabelecida» (Rosário, 2004, 82). Em terceiro, e por último, segue-se a fase de Avaliação, a qual tem lugar quando o aluno «analisa a relação entre o produto da sua aprendizagem e a meta estabelecida para si próprio». Nesta fase será importante «não só reconhecer as falhas e pontos menos positivos» (Rosário, 83) por parte dos alunos, como também «a implementação de estratégias que possam diminuir esta distância e atingir o objectivo a que se propôs o aluno» (Rosário, 2004, 83).

Para tentar explicar ainda melhor o que se pretende em cada fase, elaborámos o Quadro 4, no qual se percebe com facilidade que cada uma das fases segue a mesma dinâmica e, a cada uma correspondem tarefas específicas. Assim, a fase da planificação também deve ser planificada, executada e avaliada. O mesmo acontecendo com a fase de execução e de avaliação.

Quadro 4 – Caracterização do modelo PLEA

PL – Planificação	PL – Planificação	1.Elaboração de um horário de estudo. 2.Atribuição de tarefas a cada membro do grupo. 3.Definição do número de horas a dedicar ao trabalho. 4.Definição do local para a sua realização. 5.Definição dos objectivos. 6.Definição de actividades/ estratégias. 6.Definição do material a usar. 7.Outras.
	E – Execução	1.Planeamento da sequência das actividades. 2.Outras.
	A – Avaliação	1.Levantamento de questões: o horário foi cumprido?; os objectivos foram bem definidos?; as estratégias estavam de acordo com os objectivos?; o material foi bem escolhido?; o tema é motivador?; todos os elementos cumpriram com as suas funções?; outras.
E – Execução	PL – Planificação	1.Definir as linhas de actuação. 2.Reajustar alguns aspectos. 3.Preparar a apresentação do trabalho (resumos). 4.Reflectir sobre todo o processo.
	E – Execução	1.Apresentação dos trabalhos.
	A – Avaliação	1.Levantamento de questões: o tema foi interessante?; eu (aluno) sabia o suficiente sobre o assunto para responder às dúvidas?; comuniquei bem em língua estrangeira?; atingi os objectivos a que me propus?; escolhi bem as estratégias?; outras.
A – Avaliação	PL – Planificação	1.Elaborar um leque de perguntas.
	E – Execução	1.Reflectir sobre o desempenho.
	A – Avaliação	1.Reflectir se a auto-avaliação serve para melhorar desempenhos futuros.

Este modelo foi testado no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, no ano lectivo de 2001/2002, numa intervenção da responsabilidade do Professor Pedro Rosário, que levou a cabo um projecto de investigação no Colégio Nossa Sra. do Rosário, no Porto. O objectivo definido por Pedro Rosário e a sua equipa de colaboradores era verificar, na prática, o grau de sucesso ou insucesso do modelo PLEA. Deste modo, pretendeu-se criar nos alunos hábitos e métodos de estudo através da aplicação de estratégias de estudo e, consequentemente, promover a auto-regulação da sua aprendizagem. O projecto acabou por apresentar conclusões muito positivas, levando Pedro Rosário (2004) a definir a aplicação prática do modelo PLEA como um processo motivador, instrutivo, informal, emocionante e lúdico com uma grande preocupação educativa, em que se aprende de uma forma divertida, mas muito exigente.

Este trabalho desenvolvido pelo professor Pedro Rosário, serviu de base teórica para a investigação que aqui se apresenta, facilitando a sua organização e a definição das estratégias a aplicar (ver Quadro 4). A tarefa que foi desenvolvida com os alunos nesta investigação revelou-se tão útil e interessante para a aprendizagem de uma língua estrangeira, como complexa de concretizar. Contudo, o PLEA, através das suas fases bem definidas e das estratégias bem delineadas, facilitou o desenvolvimento das actividades de comunicação (ver ponto 3.1). Assim, a dinâmica intrínseca do modelo PLEA (três fases bem definidas que, por sua vez se subdividem em mais três momentos) pareceu-nos a opção mais adequada (ver ponto 3.2) para este desafio.

## **2. Caracterização dos participantes**

Esta nova experiência prática de aplicação do PLEA, com o objectivo de ensinar os alunos a estudar melhor para aprender melhor, foi desenvolvida com turmas regulares do 3.º ciclo do Ensino Básico, na escola anteriormente citada. A ideia base consistiu em trabalhar com dois grupos, um do 8.º ano e outro do 9.º ano de escolaridade, nível A2 e B1, respectivamente. Participaram 33 alunos das duas turmas, 17 raparigas e 16 rapazes, entre os 13 e 15 anos de idade. As turmas apenas diferiam na faixa etária, no grau de desempenho exigido em língua estrangeira e no tema a desenvolver conforme o programa da disciplina, que recordemos, era Língua Estrangeira II, Espanhol. Estes alunos apresentavam um contexto

socioeconómico de nível médio/médio baixo sendo que, uma parte substancial dos encarregados de educação estava representada por adultos jovens pouco escolarizados. Foram escolhidas turmas sem problemas disciplinares, uma vez que estes alunos apresentam interesses divergentes dos escolares, e excluídos também os alunos com necessidades educativas especiais por serem portadores de deficiências cognitivas profundas. Por outras palavras, foram contemplados apenas alunos com capacidades cognitivas normais, que gostam da escola e que se interessam, de alguma forma, pelo seu processo de aprendizagem, mas que não rendem o equivalente às suas capacidades.

### **3. Proposta de actividades para a sala de aula**

#### *3.1. Tarefa*

Nesta investigação pretendeu-se desenvolver uma tarefa comunicativa, com o propósito de que os alunos aprendessem a comunicar usando o espanhol e tendo em conta os seus interesses e necessidades. Segundo o Dicionário de términos Clave de ELE «uma actividade comunicativa tem um claro objectivo pragmático: usar a língua para conseguir algo». Neste caso, o fim prático da intervenção foi que os alunos apresentassem um trabalho para a turma sobre um determinado tema. Este tipo de actividades são características dos modelos de Enfoque Comunicativo e dos modelos de Enfoque por tarefas que, como já foi comentado anteriormente, colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

O desafio proposto neste trabalho consistiu em desenvolver uma tarefa comunicativa em que os alunos tivessem de realizar actividades de língua, de carácter comunicativo, e ao mesmo tempo pôr em funcionamento algumas estratégias de comunicação. O objectivo desta tarefa era o de desenvolver uma actividade de produção oral em que «o utilizador produz um texto oral que é recebido por um auditório de um ou mais ouvintes» (ponto 4.4.4.1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação) Pretendia-se ajudar os alunos a treinar e desenvolver as quatro actividades comunicativas básicas na aprendizagem de uma língua estrangeira, da seguinte forma:

- actividade comunicativa de compreensão escrita: leitura e selecção de informação em diversas fontes sobre os temas escolhidos (internet, revistas, livros, etc.);



- actividade comunicativa de produção escrita: tomada de apontamentos e notas importantes para o trabalho, elaboração de resumos da informação recolhida;
- actividade comunicativa de compreensão oral: orientações e conselhos dados pela professora e compreensão da informação veiculada na apresentação dos trabalhos dos colegas;
- actividade comunicativa de produção oral: exposição autónoma dos trabalhos por parte dos alunos utilizando com correcção a língua espanhola.

Para além destes objectivos, mais focados na aprendizagem da língua, pretendia-se também que os alunos desenvolvessem outras capacidades no âmbito do saber/ser e do saber/estar, como, por exemplo, a capacidade de trabalhar em grupo/pares; a capacidade de ultrapassar a diferença e aceitar outras opiniões (tolerância); a capacidade de saber partilhar tarefas e de ajudar os companheiros com mais dificuldades (solidariedade); a capacidade de desenvolvimento do raciocínio lógico na organização de ideias; a aplicação das novas tecnologias na sala de aula, através da realização de um mini filme ou PowerPoint de apoio à apresentação do trabalho; a capacidade de saber falar e de saber estar em público, entre outras.

Os alunos foram convidados a escolher, em pares, uma Unidade Temática do Programa de Língua Estrangeira II, Espanhol, para realizar um trabalho de exposição oral em Espanhol na sala de aula. O tema escolhido pelos alunos do 8.º Ano foi: «De viaje/De Vacaciones» e os alunos de 9.º ano optaram pelo tema: «La Salud». Dentro destas Unidades Temáticas, foi pedido aos pares que escolhessem um subtema. A escolha do subtema foi relevante uma vez que procurou ir ao encontro da curiosidade dos alunos e de assuntos menos conhecidos, com o intuito de despertar a curiosidade dos discentes tanto na realização da tarefa como, posteriormente, na apresentação do trabalho aos colegas (motivação). Neste sentido, no 9.º ano foram escolhidos subtemas tão interessantes como as Medicinas Alternativas, as Plantas Medicinais, a Solidão na 3ª idade, as cinco doenças mais raras do mundo e no 8.º ano foram seleccionados os subtemas: De Vacaciones em Curazao ou Visitando Dubai.

Por último, foi pedido aos alunos que organizassem o trabalho da seguinte maneira: iniciar com uma actividade de motivação (uma adivinha, um poema, uma frase, uma foto para desvendar...); de seguida a apresentação do trabalho (cerca de 10 minutos) e, finalmente, uma actividade de encerramento da apresentação (jogo, mini-questionário...).

A cada grupo foi pedido um nível de domínio da língua de acordo com o seu ano de escolaridade (8.ºano – A2 e 9.ºano – B1) Sobre este assunto, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR) define no ponto 4.4.1, o nível de desempenho geral em língua estrangeira que cada grupo deve alcançar. Assim, pretende-se que os alunos de nível:

- A2 (utilizador elementar) sejam capazes de «fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa (lugar), das condições de vida ou de trabalho, das actividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista».
- B1 (utilizador independente) sejam capazes de «manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição directa de um dos muitos assuntos do seu interesse, apresentando-a como uma sucessão linear de questões». A realização deste trabalho contava para a nota final do período.

Este tipo de actividade pretende-se mais orientada para o significado e menos para a forma, mais para a fluidez (naturalidade) e um pouco menos para a correcção. Entende-se este tipo de tarefa a «via óptima para o desenvolvimento do uso da língua» (Dicionário Clave de términos ELE).

### *3.2. Sessões*

As sessões que a seguir se descrevem pretendiam que os alunos desenvolvessem, neste espaço, uma tarefa comunicativa (ver ponto 3.1) através de actividades de comunicação em língua estrangeira II, Espanhol, e que definissem as estratégias de comunicação adequadas a este fim.

A intervenção prática foi dividida em seis sessões, com a duração de 90 minutos cada (um bloco lectivo). As sessões obedeceram, de forma geral, ao modelo PLEA da seguinte forma:

Quadro 5 – Aplicação do modelo PLEA na sala de aula.

MODELO	SESSÕES	OBJECTIVOS
PL Planificação	1	Tomar consciência do problema; reflectir sobre o problema; Apresentar uma forma de intervenção (PLEA)
	2	Explicar a tarefa Apresentar de uma forma detalhada o PLEA. <u>Planificação da Planificação</u> (definir objectivos, estratégias, material, agrupamento, tarefas entre outros)
E Execução	3	<u>Execução da Planificação</u> (desenvolver a planificação) <u>Avaliação da Planificação</u> (reflectir sobre o que correu bem e menos bem e porquê) <u>Planificação da Execução</u> (fazer o resumo, sublinhar os tópicos, preparar o material de apoio, ensaiar)
	4	<u>Execução da Execução</u> (apresentação de trabalhos) <u>Avaliação da Execução</u> (apreciação da apresentação realizada – auto e hetero avaliação)
	5	<u>Execução da Execução</u> (apresentação de trabalhos) <u>Avaliação da Execução</u> (apreciação da apresentação realizada – auto e hetero avaliação)
A Avaliação	6	<u>Planificação da Avaliação</u> Construir uma série de perguntas para avaliar a aplicação do modelo) <u>Execução da Avaliação</u> (reflectir sobre todo o processo) <u>Avaliação da Avaliação</u> (confirmar se a reflexão foi bem feita)

### 3.2.1. Primeira sessão

Esta sessão iniciou-se com uma série de perguntas aos alunos, para tentar definir, com alguma exactidão, o que significa a escola para eles, como entendem o seu papel de aluno e o que fazem para aprender. Foi-lhes pedido que definissem o que entendiam por estudar, como costumavam fazê-lo e com que frequência. Nesta primeira abordagem ao tema, procurou-se saber o que motivava ou desmotivava estes jovens em relação à escola. Este assunto despertou interesse nos dois grupos de alunos e no seguimento da conversação foi-lhes perguntado quantos professores ao longo de todo o seu percurso escolar lhes tinham indicado tarefas, como, por exemplo, fazer um trabalho para apresentar à turma, e quantos professores tinham ajudado na elaboração do mesmo trabalho (planificação, definição de objectivos/estratégias, etc.). Os alunos referiram que, nestas situações, os docentes costumam indicar as linhas gerais da tarefa e confiam na capacidade e na criatividade dos alunos.

Ultrapassada esta fase de reflexão inicial (que podemos chamar de «tomada de consciência»), foi proposto que cada um dos discentes pensasse em todos os trabalhos escolares que tinham feito até esse momento e que referissem o que, na sua opinião, tinha corrido bem e não tão bem. Os alunos, no geral, conseguiram fazer uma correcta apreciação do que costumam ser os seus trabalhos e admitiram ter gasto pouco tempo na sua preparação.

A sessão finalizou com uma conversa informal, durante a qual se tentou fazer perceber aos alunos que se pode aprender a estudar. Referiu-se que apesar de ser um processo algo trabalhoso que exige vontade do aluno, a maioria o podia fazer e, dessa forma, obter melhores resultados. Para terminar, expôs-se, em linhas gerais, a essência do método PLEA para que os alunos tomassem contacto com o modelo e as suas estratégias.

### *3.2.2. Segunda sessão*

Na sessão seguinte foi apresentado o trabalho a realizar pelos alunos. Foi-lhes explicado o tipo de trabalho que tinham que desenvolver, o objectivo geral, a finalidade do trabalho, o tipo de grupos, o tempo de apresentação permitido, os prazos de entrega/apresentação e as regras gerais. De seguida, foi proposto que estes trabalhos se desenvolvessem, em parte (devido à escassez de tempo), na sala de aula e sob a coordenação atenta do professor, aplicando o método PLEA. Os discentes mostraram-se bastante curiosos e entusiasmados uma vez que, como já foi referido anteriormente, poucos professores têm tempo para participar directamente nesta tarefa. Foi entregue uma ficha teórica (anexo 6) com as linhas orientadoras do método PLEA e foi explicado, em pormenor, a aplicação do método à tarefa proposta (como iriam trabalhar). Foi também entregue aos alunos outra ficha semelhante à primeira (anexo 7), mas com espaço em branco, para que os alunos fizessem as anotações que achassem necessárias ao longo do processo e fossem, desta forma organizando toda a acção – muitos deles preferiram fazer esta tarefa no próprio caderno (anexo 8). Foi fornecida uma terceira cópia com indicações gerais sobre os procedimentos mais correctos a realizar antes, durante e depois da apresentação de um trabalho desta natureza (anexo 9) que também foi lida nesta sessão.

Numa sala de aula em que se procurou criar um ambiente tranquilo e algo informal, os alunos foram construindo a base do seu trabalho: definiram objectivos específicos, pensaram em estratégias e actividades para desenvolver o tema, definiram o material necessário,

distribuíram tarefas, acertaram horários de trabalho. A escassez de tempo de aula levou a que os alunos fossem orientados para continuar a realizar o trabalho em casa e foi-lhes pedido que trouxessem todo este trabalho na sessão seguinte, permitindo dar continuidade à sua orientação na construção do mesmo.

### *3.2.3. Terceira sessão*

Os 90 minutos desta sessão foram dedicados à leitura, revisão e orientação das tarefas que os alunos tinham desenvolvido em casa. Foram tiradas dúvidas e dadas sugestões para a melhoria dos trabalhos. Para esta sessão, foi preparado e executado um trabalho modelo: a professora colocou-se na posição de aluna e apresentou um trabalho como se de um aluno se tratasse. O objectivo era que os alunos observassem como se apresenta um trabalho, como se expõe ou se pretende que seja exposto esse mesmo trabalho, e no final, os alunos tinham a tarefa de avaliar o desempenho da professora (que também se auto-avaliou). Esta experiência teve aspectos muito positivos, uma vez que permitiu aos alunos identificar as falhas (ao nível do posicionamento físico, expressão oral, domínio dos conteúdos, etc.) que regularmente cometem na apresentação de trabalhos e reconhecer estratégias para as corrigir e superar. Os alunos reapreciaram, alteraram e reformularam os seus trabalhos. Como tarefa para casa foi pedido aos alunos que fizessem um guião escrito (resumo) da apresentação oral, para que a ensaiassem em casa. Uma vez mais, foi aconselhada a leitura da ficha de orientação para apresentação de trabalhos orais em sala.

### *3.2.4. Quarta sessão*

Iniciou-se com a apresentação dos trabalhos agendados para este dia. Após a apresentação de cada grupo foi feita a autoavaliação oral de cada elemento do mesmo em relação ao seu desempenho e em relação à apresentação em geral. De seguida, os restantes alunos comentaram oralmente os aspectos positivos e negativos dos trabalhos apresentados, fazendo assim o que se designa por hetero-avaliação. Os alunos conseguiram, no geral, fazer avaliações justas do seu desempenho e críticas construtivas ao trabalho dos colegas. Este momento foi um dos mais importantes de todo o processo por ser o ponto de partida para a correcção dos erros cometidos, para a identificação dos pontos fracos e para a possibilidade de

superar as dificuldades. No fim da sessão, foram lidos os resumos que faltavam e retiradas as dúvidas dos alunos dos grupos da quinta sessão.

### *3.2.5. Quinta sessão*

Esta sessão foi totalmente dedicada à apresentação dos restantes trabalhos e foram feitas a respectiva auto-avaliação e hetero-avaliação.

### *3.2.6. Sexta sessão*

A sexta sessão foi dedicada à avaliação final de todo o processo de elaboração do trabalho utilizando o método PLEA. Nesta fase, os alunos expuseram as suas ideias e reflexões sobre esta experiência, dando a sua opinião sobre os benefícios ou desvantagens de trabalhar de forma mais organizada e metódica. Por último, foi distribuída a cada aluno uma ficha de auto-avaliação (anexo 10), sendo cuidadosamente lida pela docente (uma vez que estava escrita em língua espanhola) e pelos alunos antes de ser preenchida. Só depois de explicado cada parâmetro de avaliação é que os alunos preencheram o documento.

A ficha de avaliação pretendia avaliar por partes todo o trabalho desenvolvido ao longo das seis sessões. Nas três primeiras tabelas, a avaliação incidiu sobre cada uma das fases do processo (Planificação/ Execução e Avaliação) e sobre as estratégias implementadas para atingir o objectivo principal: a apresentação do trabalho. A quarta e quinta tabela pretendiam saber como os alunos se sentiam em relação às suas capacidades antes e depois de trabalhar com o método PLEA. Finalmente, a quinta tabela, avaliou o estado geral dos alunos em relação ao que sentiam depois de comprovar que podem trabalhar de forma metódica, motivadora e eficaz para melhorarem o seu desempenho escolar. No final da ficha, os alunos registaram em espaço próprio os seus comentários pessoais sobre esta experiência.

Para terminar, será também importante referir que o preenchimento da ficha de avaliação foi de carácter anónimo e confidencial e que foi pedido aos alunos que respondessem a todas as questões dando a sua opinião sincera. Dos 33 alunos que participaram na investigação 31 preencheram as fichas de avaliação.

#### **4. Avaliação geral do processo**

A apreciação geral do trabalho prático desenvolvido pelos alunos, utilizando o método PLEA, foi satisfatória. No geral, foi uma experiência positiva para todos os intervenientes. Durante todo o processo, a maioria dos alunos mostraram-se empenhados nas tarefas que realizaram e demonstraram ter gostado de aplicar o método PLEA. Os alunos sentiram-se mais confiantes e seguros durante e após esta experiência. Muitos deles admitiram terem aprendido orientações novas e úteis. No geral, a maioria admitiu que os trabalhos tinham melhorado em qualidade, quer ao nível do conteúdo, quer na apresentação. No fim das apresentações, os alunos admitiram sentir-se motivados para a realização de outros trabalhos no futuro, o que foi facilmente comprovado através das respostas dadas na ficha de auto-avaliação preenchida na última sessão.

A ficha de auto-avaliação pretendia responder a um vasto conjunto de questões analisadas de seguida. O primeiro parâmetro pretendia que os alunos avaliassem a fase da planificação, tendo a mesma apresentado resultados positivos. Assim, 69% dos alunos responderam que o PLEA lhes permitiu aprender a definir os objectivos com maior facilidade e 67% considerou ser agora capaz de definir melhor as estratégias e actividades para desenvolver um trabalho (ver Anexo 1 – Gráfico 1). No segundo parâmetro, dedicado à fase da execução, uma parte importante dos alunos (73%) responderam que o PLEA os tinha ajudado a organizar melhor as ideias/iniciativas a tomar na hora de realizarem um trabalho e apenas 6% admitiu que continuava com dificuldades. Mais de metade dos alunos (64%) afirmou também sentir-se mais confiante para organizar e seleccionar o material e 6% continuava com dificuldades, tendo os restantes (30%) mantido a mesma opinião do início (ver Anexo 2 – Gráfico 2). Relativamente ao terceiro parâmetro, o da fase de avaliação, 73% diz-se capaz de identificar estratégias para melhorar a sua aprendizagem com facilidade ou com muita facilidade, tendo 66% afirmado ser capaz de se auto-avaliar e somente 3% reconhece ter dificuldade em auto-avaliar-se (ver Anexo 3 – Gráfico 3).

A ficha de avaliação permitiu ainda fazer uma comparação entre o que os alunos sentiam antes e depois da aplicação do PLEA. No campo relativo à segurança e confiança que os alunos sentiam para realizar um trabalho verificou-se um aumento de confiança, uma vez que, no início, 61% sentia-se seguro e confiante, subindo a percentagem para 86% no final. O

mesmo verificou-se no campo da organização das diferentes fases do trabalho, subindo de 64% para 82% o número de alunos que se sentia capaz de organizar melhor as fases de elaboração de um trabalho (ver Anexo 4 – Gráfico 4 e 5). Finalmente, no que respeita à avaliação geral, 76% dos alunos considera que o que aprenderam os vai ajudar a ter mais sucesso; 88% pensa que o método em causa será útil para outras situações na sua vida prática; 67% aumentou a sua auto-estima; e 64% dos alunos sentiram-se valorizados pelos seus colegas (ver anexo 5 – Gráfico 6).

Deste modo, pela experiência prática realizada, podemos concluir que aplicar as estratégias de estudo e ser capaz de auto-regular o processo de aprendizagem pode levar a obter melhores resultados. Concluímos, também, que todos os alunos (uns com mais dificuldade do que outros) poderão melhorar a qualidade do seu estudo. Esta abordagem prática mostrou, ainda, que o sucesso no desempenho de uma tarefa pode proporcionar muita satisfação ao aluno e, em consequência, aumentar a sua auto-estima e a sua apetência pelo processo de aprendizagem.



## Conclusão

Neste trabalho procurou-se abordar, embora de forma muito sucinta devido à dimensão do relatório e, principalmente, à curta duração da intervenção, uma das problemáticas mais relevantes da educação: como equipar os alunos com competências (estratégias) para pensar e estudar melhor e, deste modo, desenvolver a sua autonomia e tornar-se indivíduos capazes (auto-regulados). Embora seja umas das questões fulcrais da Educação, este assunto não tem merecido destaque na proporção da sua importância. Os motivos apontados para este facto são muito variados. Os vários intervenientes atiram responsabilidades uns aos outros e a escola vai fazendo o que é possível, cabendo aos docentes aceitar o desafio de inverter esta tendência e tentar que os alunos entendam que se pode aprender a aprender e que estudar pode ser uma actividade útil e divertida.

Contudo, sendo esta uma problemática muito complexa, vimo-nos obrigados a fazer opções e, de entre os alunos que não querem aprender (por razões muito diferentes), focámo-nos naquele grupo de jovens que, apesar de gostarem de aprender, não apostam na sua aprendizagem com empenho, pois não sabem como fazê-lo. A ideia base de que se partiu para este trabalho foi a de que existe, nas escolas, um grupo de alunos que apesar de trabalharem e se esforçarem para obterem bons resultados não conseguem ter sucesso nos seus estudos. O quotidiano destes alunos resume-se a encarar fracassos, difíceis de aceitar pois são o resultado de trabalho sem recompensa.

Desta forma, começou por fazer-se uma abordagem teórica geral de todo o caminho a percorrer no processo de ensino/aprendizagem, começando com uma breve contextualização histórica das diferentes teorias de ensino. Seguidamente, tentámos relacionar os vários conceitos que surgem associados a um processo de aprendizagem, que se pretende autónomo. Começámos por tentar entender o conceito de cognição (conhecimento) e de metacognição (saber como se aprende). Em seguida, abordámos o conceito de auto-regulação da aprendizagem e das estratégias de estudo que permitem alcançar a autonomia do aluno (ser capaz. de...). Por último, foram apontados alguns intervenientes no processo e os seus possíveis contributos para melhorar o ensino em Portugal.

Na parte II, o fio condutor da investigação foi a tentativa de comprovar na prática aquilo que explicámos na teoria através da aplicação de um dos métodos de auto-regulação da aprendizagem mais conhecidos, o PLEA. Assim, após a identificação do lugar onde se

desenvolveu a experiência empírica, descrevi os outros elementos tais como o método, os participantes e a tarefa a desenvolver. No fim, foi realizada uma apreciação geral de todo o trabalho desenvolvido.

A tarefa escolhida para esta investigação revelou-se muito útil para o desenvolvimento das actividades comunicativas básicas na aprendizagem de uma língua estrangeira. O espanhol, devido à sua enorme semelhança com o Português, é uma língua em que a compreensão oral e escrita estão facilitadas, sendo as actividades comunicativas de produção em língua estrangeira as mais difíceis de conseguir. Assim, a referida tarefa permitiu trabalhar, em especial, estas duas últimas actividades comunicativas de forma mais profunda (produção escrita e oral), embora haja momentos específicos em que também se trabalharam as outras duas (compreensão oral e escrita). Os alunos prestaram especial importância à actividade comunicativa de produção oral, uma vez que sabiam que esta iria influenciar a sua nota final.

Na escola, ensinar os alunos a aprender e a serem autónomos para a vida deverá ser uma prioridade dos docentes. A sociedade moderna caracteriza-se por um grande fluxo informacional e por um rápido desenvolvimento tecnológico, onde a capacidade de tomar decisões, de seleccionar informação, de a organizar e de ser crítico face à mesma é mais importante do que possuir conhecimentos teóricos. A importância da Educação levou Jacques Delors (1994) a afirmar que a educação ao longo de toda a vida aparece como uma das chaves de acesso ao século XXI. Uma boa preparação vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação.

Com este trabalho procurou-se entender melhor a problemática subjacente ao insucesso escolar proveniente de alunos que investem tempo e esforço em obter melhores resultados escolares, mas sem sucesso. Concluiu-se que todos os alunos, sem excepção e cada um com as suas particularidades, têm predisposição para «aprender a aprender» e para o sucesso, desde que tenham vontade e estejam disposto a trabalhar. Os alunos assumiram claramente que trabalhar de forma metódica os pode vir a ajudar noutras circunstâncias da vida e que aprender com método ajuda a obter melhores resultados escolares e, em consequência, eleva a auto-estima, factor importante para o processo de aprendizagem com sucesso.

Uma das soluções para resolver a problemática do insucesso escolar poderá passar, efectivamente, por ensinar os alunos a aprender, ensinando-os a estudar e treinando-os no processo de ensino-aprendizagem, em vez de simplesmente oferecer-lhes o produto final já feito (conteúdos), estratégia que durante décadas foi utilizada pela escola. O tema «melhor estudar, para melhor aprender» apresenta-se tão interessante quanto complexo. Nesta breve investigação apenas entrámos na sua essência, sentindo que muito mais há para descobrir. Obviamente que este trabalho permitiu o levantamento de uma série de outras questões: será que a escola tradicional está preparada para ensinar através de novos métodos? Será que os professores estão receptivos a aplicar métodos de auto-regulação da aprendizagem? Será que os manuais escolares podiam incluir mais estratégias de estudo? Será que os alunos estão realmente interessados em aprender novos métodos para estudar? Será que sobra tempo nas escolas para assumir este desafio? E qual o verdadeiro papel dos pais, da sociedade e dos políticos em todo este processo? Obviamente que todas estas questões têm como objectivo melhorar a aprendizagem por parte dos alunos, dando-lhes os mecanismos necessários para serem mais autónomos e assegurarem uma cidadania mais justa e responsável amanhã. Objectivo comum a todos os intervenientes neste processo.

No respeitante à primeira parte deste trabalho, todas áreas referidas poderiam ter sido objecto de estudo profundo e, cada uma delas, só por si, poderia ter dado interessantes trabalhos de investigação.

Como conclusão final, gostaria de referir que toda esta investigação não está tão completa ou desenvolvida como seria desejável. A própria complexidade do tema levaria muito tempo e esforço a desenvolver de forma profunda. Contudo, ficará sempre o desafio de continuar no futuro, o trabalho que aqui se iniciou, sobretudo com a ajuda dos outros intervenientes que espero, em breve, se mostrem sensíveis a este problema.

## Referências bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trilhas.
- Beauclair, F. (2008). *Educação, cognição e subjetividade: contribuições psicopedagógicas e humanísticas*. Consultado em 3 de Setembro de 2011 em <http://www.profjoabeauclair.net/visualizar.php?id=1210632>.
- Bruner, J. (1974). *Beyond the Information Given* (1ªed.). London: George Allen and Unwind.
- Clementino, A. (2007). Consultado em 3 de Setembro de 2011 em <http://www.slideshare.net/adrianamosca/teorias-de-ensino-330903>.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MECD-Anaya. Consultado em 20 de Setembro de 2011 em Edición digital a cargo del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>.
- Conselho de Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação* (QEER). Lisboa: Edições ASA.
- Cosme, A. (2010). *Aprendemos uns com os outros, mediados pela nossa relação com o mundo*. Revista A Página da Educação, 190, Série II, 12-19
- Instituto Cervantes, Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC). Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva, 2006. Consultado em 21 de Setembro de 2011 em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm).
- Instituto Cervantes, Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC). Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva, 2006. Consultado em 22 de Setembro de 2011 em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).
- Centro virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. Consultado em 21 de Setembro de 2011 em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/estrategias.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategias.htm).
- Estanqueiro. A. (2008). *Aprender a estudar* (13ª ed.). Coleção Aprender. Porto: Texto Editora.

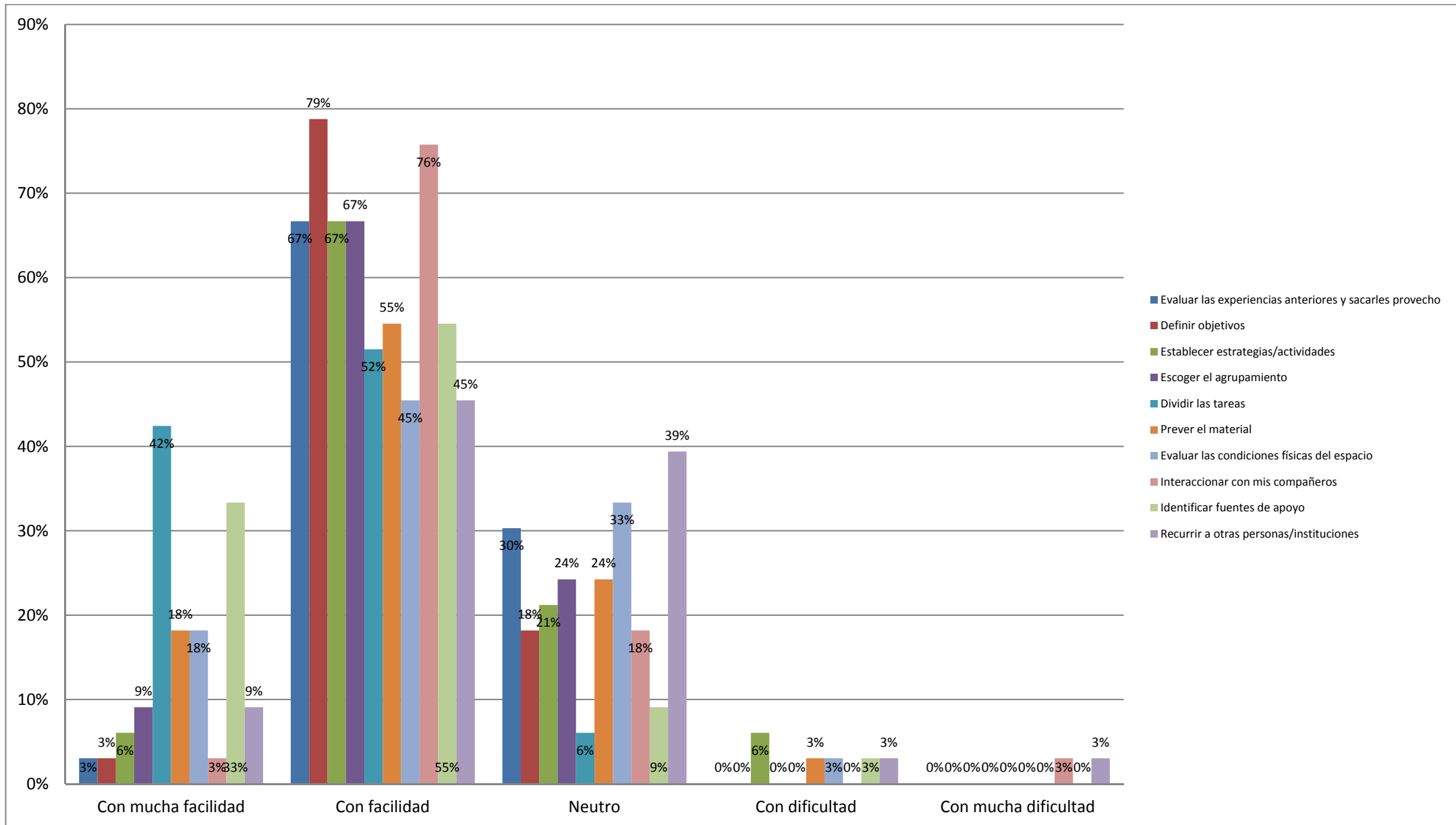
- Faerch & Kasper. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Grupo de Educação ERT (1994). *Une éducation européenne vers une société qui apprend*. Bruxelas: A Mesa Redonda dos Industriais Europeus.
- Guilford, J. (1967). "The Nature of Human Intelligence". New York: McGraw-Hill
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Madrid: Instituto Cervantes. Consultado em 20 de Setembro de 2011 em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).  
Biblioteca nueva.
- Martorell, A. (2010). *A cidade são as pessoas, a educação constrói a cidade*. Revista A Página da Educação: Série II, nº 190, 78-79.
- Matos, M. (2011). *Trabalho escolar e a alunização da Educação*. Revista A Página da Educação: Série II, nº 193, 18-19.
- Mendes S. A aprendizagem no construtivismo. Consultado em 2 de Setembro de 2011 em [www.profala.com/artpsico85.htm](http://www.profala.com/artpsico85.htm).
- Miranda, G (2002), *Balanços e Perspectivas, Ensinar a aprender*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 1, 98-114
- Monteverde. (2007) *A Pirâmide da aprendizagem*. Consultado em 8 de Setembro de 2011 em <http://eupesquisador.wordpress.com/2007/09/05/como-aprendemos-a-piramide-da-aprendizagem-esta-certa-ou-errada/>.
- Moreira, L., Meira, S. & Morgádez, M. (2007) *Español 2*, nível elemental. Porto: Porto Editora.
- Moreira, L., Meira, S. & Morgádez, M. (2008) *Español ,3* nível elemental III. Porto: Porto Editora.
- Nunes, T. (2009). *Programa de promoção de competências de aprendizagem em alunos do 1º ano do ensino superior: Um estudo de caso com alunos de insucesso académico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Pereira, A., Poupa, C. (2006). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications* (2nd ed.). UpperSaddle, NJ: Merrill/Prentice Hall.

- Prado, P. (2009). *Educar para aprender*. Citado em 13 de Setembro de 2011 em <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/diferentes-maneiras-aprender-475403.shtml>.
- Rosa, E. (2008). *A educação actual em Portugal. Estudo quantitativo*. Consultado em 11 de Setembro de 2011 em [http://resistir.info/e\\_rosa/desinvestimento\\_educacao.html](http://resistir.info/e_rosa/desinvestimento_educacao.html).
- Rosário, P. (1997). *Facilitar a aprendizagem através do Ensinar a Pensar*. Revista Psicopedagogia Educação Cultura (Vol. 1), nº2, 237- 247.
- Rosário, P. (2003). *Ordem para estudar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Shunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1998). *Coclusions and future directions for academic interventions*. In D.H. Shunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning: From teaching to Self-Reflective Practice*, 225-234. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sousa, P. (2006). *Aprendizagem auto-regulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional*. Consultado em 10 de Setembro de 2011. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0295.pdf>.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *As palavras ainda...*. Revista A Página da Educação (Série II), nº 191, 28-29.
- Zenhas, A., Silva, C., Januário, C., Malafaya, C. & Portugal, I. (2005), *Ensinar a estudar, Aprender a estudar*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

## Anexo 1

### Análisis de los resultados de las fichas de evaluación rellenas por los alumnos

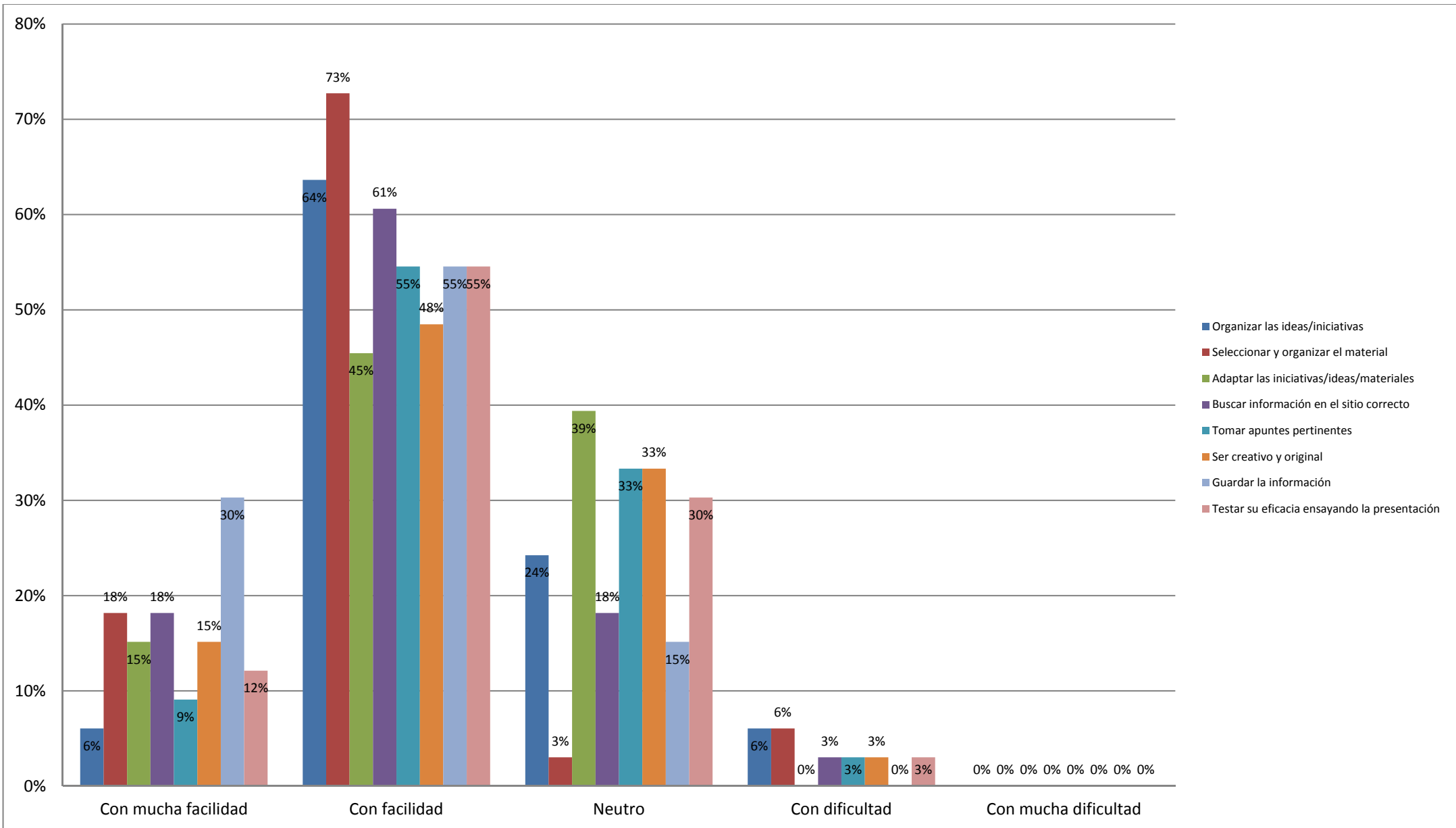
Grafico 1: FASE DE PLANIFICACIÓN



## Anexo 2

## Análisis de los resultados de las fichas de evaluación rellenas por los alumnos

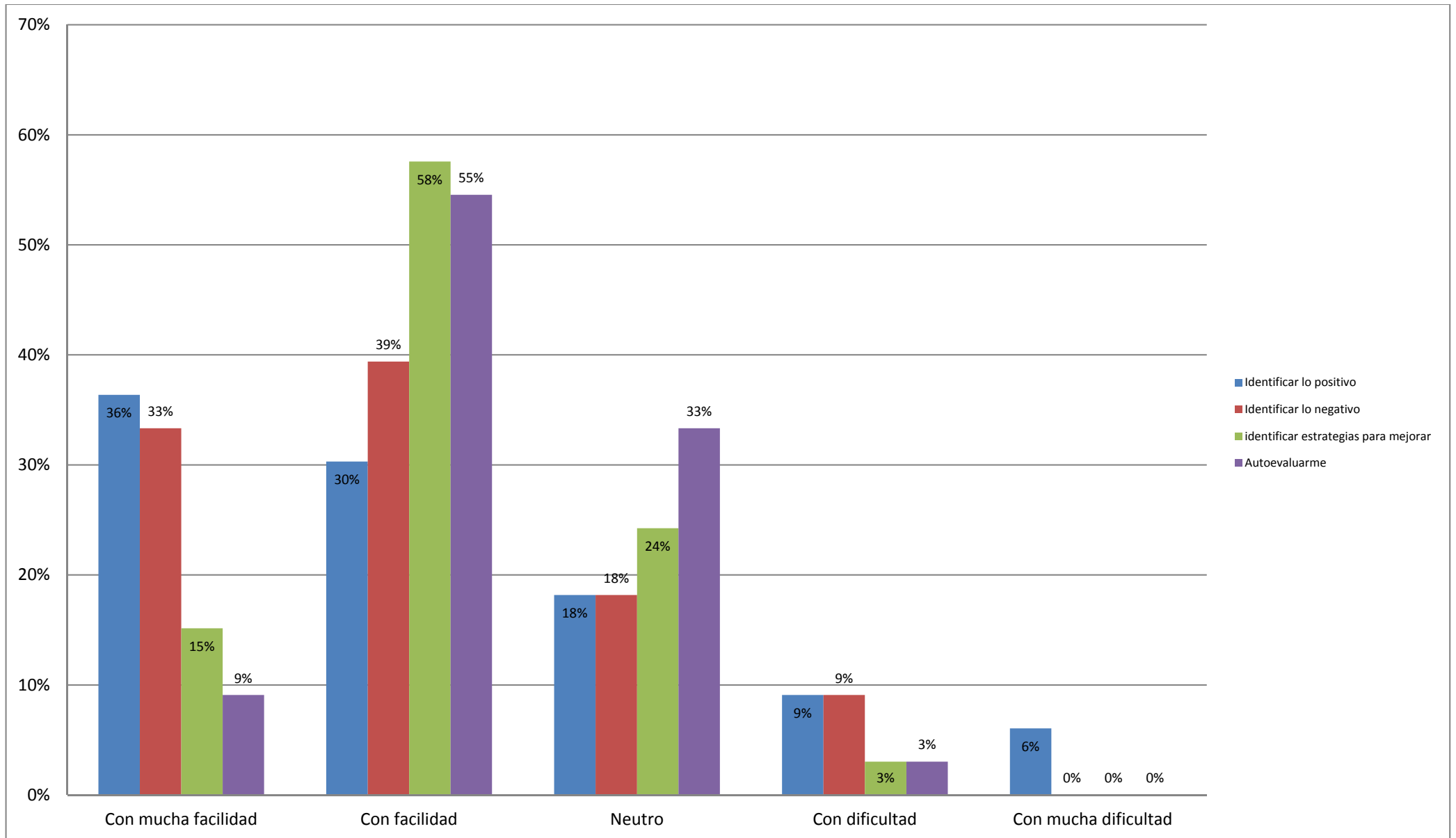
## Gráfico 2 – FASE DE EJECUCIÓN





Análisis de los resultados de las fichas de evaluación rellenas por los alumnos

Gráfico 3 – FASE DE EVALUACIÓN



## Anexo 4

### Análisis de los resultados de las fichas de evaluación rellenas por los alumnos

Gráfico 4 – ANTES DE LAS SESIONES

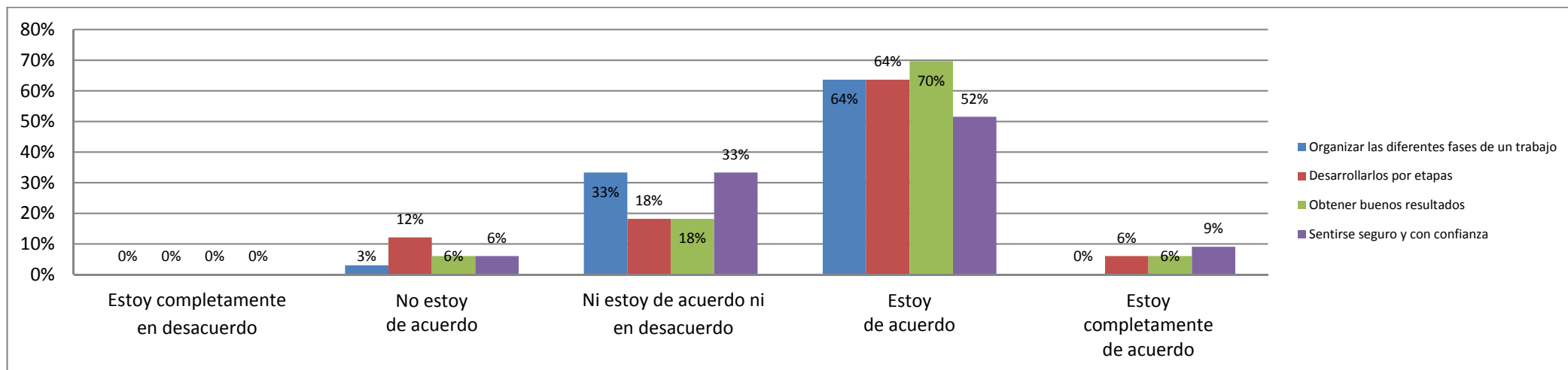
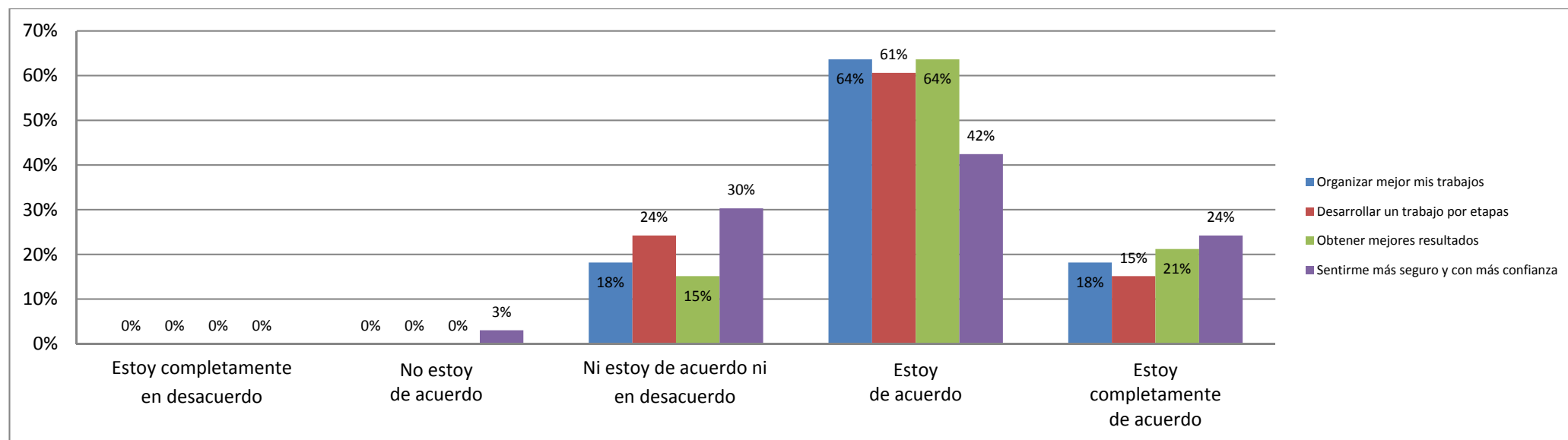
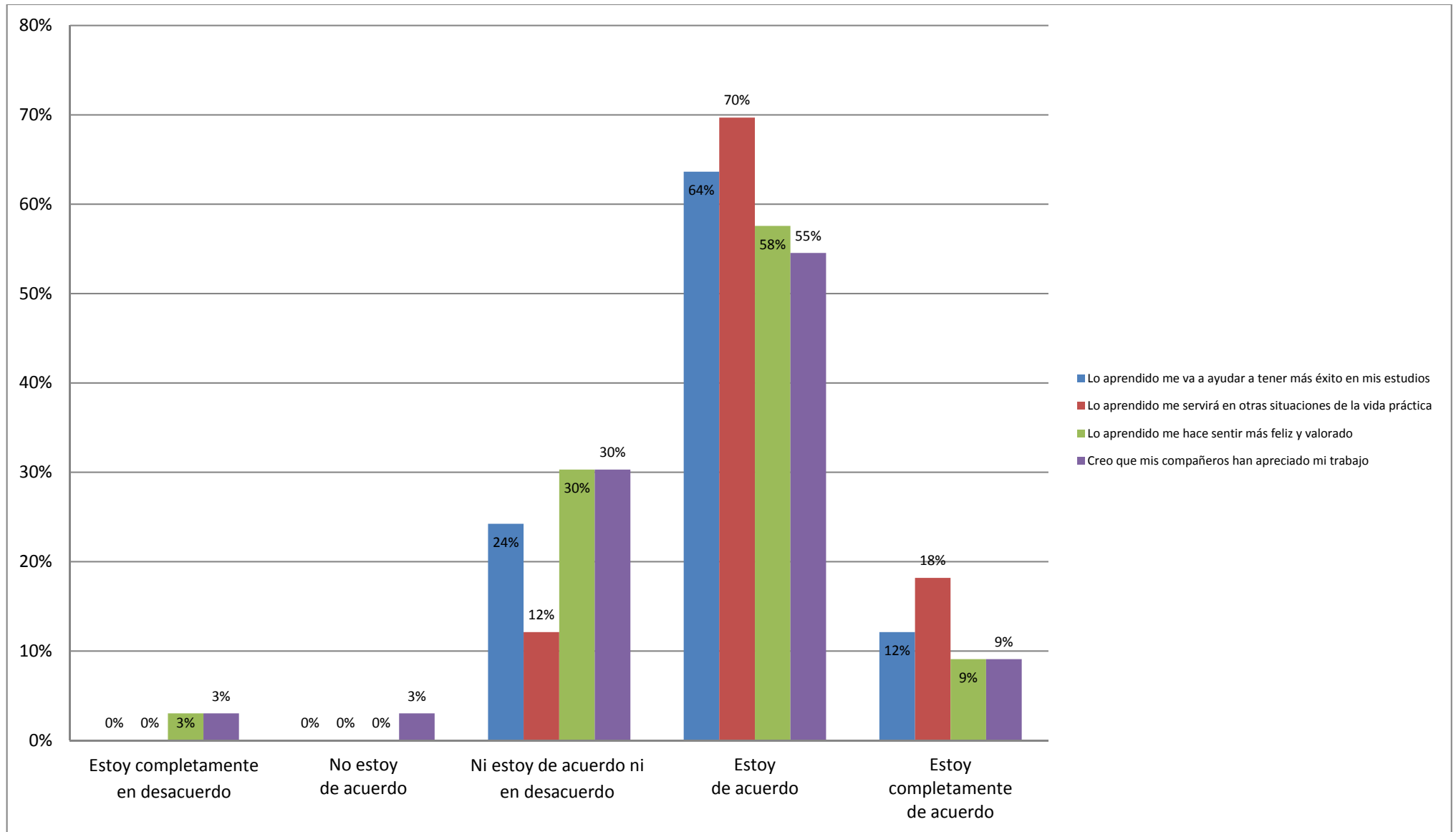


Gráfico 5 – DESPUÉS DE LAS SESIONES



Análisis de los resultados de las fichas de evaluación rellenas por los alumnos

Gráfico 6 – EVALUACIÓN FINAL



## TABLA PLEE (PLANIFICACIÓN/ EJECUCIÓN/ EVALUACIÓN)

Organización de las estrategias de aprendizaje según las fases del proceso de autorregulación PLEE\*



Curso: \_\_\_\_\_

Unidad Didáctica: \_\_\_\_\_

### Planificación

- Evaluación de la experiencia anterior.
- Definición de objetivos para la presente tarea y planificación (tiempo de duración de la presentación, estrategias, actividades agrupamiento, división de tareas, material...)
- Estructura ambiental (motivación intrínseca, autoeficacia, condiciones de la clase y condiciones psicológicas de los participantes)
- Búsqueda de ayuda social (ayuda de los compañeros, profesores y otros adultos)

### Ejecución

- Organización y transformación (organizar las iniciativas, ideas, materiales y testar su eficacia)
- Búsqueda de información (activar los medios/ fuentes disponibles para obtener la información necesaria)
- Toma de apuntes (registrar la información que nos parezca más interesante/pertinente/importante)
- Repetición y memorización (esfuerzo para interiorizar la información obtenida)

### Evaluación

- Autoconsecuencias (imaginación o concertación de recompensas o "castigos" para los éxitos o fracasos escolares.
- Revisión de todos los datos (auto evaluación del desempeño - lo que se debe mantener o cambiar/modificar)

\*Sigla adaptada de la original en portugués PLEA (Planificação/ Execução/ Avaliação)

Adaptado de: Pedro Sales Rosário, *(Des)venturas do TESTAS – Estudar o estudar* (Para profesores, Pais e Educadores) (pág. 59 y 117)



## Anexo 7

### TABLA PLEE (PLANIFICACIÓN/ EJECUCIÓN/ EVALUACIÓN)

Alumnos: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Unidad Didáctica: \_\_\_\_\_

#### Planificación

**Evaluación de la experiencia anterior:**

**A corregir/mejorar:** \_\_\_\_\_

**Definición de objetivos y planificación de la tarea:**

➤ tiempo de duración de la presentación: \_\_\_\_\_ fecha de la presentación: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

➤ estrategias:

\_\_\_\_\_

➤ actividades agrupamiento: \_\_\_\_\_

➤ división de tareas:

\_\_\_\_\_

➤ material necesario: \_\_\_\_\_

**Estructura ambiental:**

➤ motivación intrínseca/ autoeficacia: \_\_\_\_\_

➤ condiciones de la clase: \_\_\_\_\_

➤ condiciones psicológicas de los participantes: \_\_\_\_\_

**Búsqueda de ayuda social (otros apoyos):**

- ayuda de los compañeros: \_\_\_\_\_
- profesores: \_\_\_\_\_
- otros adulto: \_\_\_\_\_

**Ejecución****Organización y transformación:**

- Iniciativas: \_\_\_\_\_
- Ideas: \_\_\_\_\_
- Materiales: \_\_\_\_\_
- Probar su eficacia: \_\_\_\_\_

**Búsqueda de información**

- Medios: \_\_\_\_\_
- Fuentes: \_\_\_\_\_

**Toma de apuntes**

- registrar la información interesante/pertinente/importante: \_\_\_\_\_

**Repetición y memorización**

- esfuerzo para interiorizar la información obtenida: \_\_\_\_\_

**Evaluación****Autoconsecuencias**

- éxitos
- fracasos

**Revisión de todos los datos**

- Autoevaluación del desempeño:  
A mantener: \_\_\_\_\_

A evitar: \_\_\_\_\_

Adaptado de: Pedro Sales Rosário, *(Des)venturas do TESTAS – Estudar o estudar* (Para professores, Pais e Educadores) (pág. 59 y 117)

## Anexo 8

### ORIENTACIONES

#### Cómo hacer la presentación oral para evaluación

1. Antes	2. Durante	3. Después
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Saber con exactitud lo que se pretende.</li> <li>➤ Recoger información en fuentes fidedignas y variadas (pero no demasiada)</li> <li>➤ Elaborar un guión orientador con los tópicos esenciales y mostrárselo al profesor.</li> <li>➤ Organizar materiales de apoyo adecuados: textos, esquemas, medios audiovisuales.</li> <li>➤ Realizar la investigación (definir el tema, reunir información, organizar/seleccionar lo verdaderamente importante/pertinente, hacer un plan de redacción con introducción/desarrollo y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comenzar haciendo una introducción motivadora (una pregunta, una imagen, una cita, un corto/ fragmento de video...)</li> <li>➤ Desarrollar el tema en sus aspectos más significativos e interesantes de acuerdo con el guión anterior y tratando de leer lo menos posible.</li> <li>➤ Utilizar un lenguaje claro, sencillo pero adecuado al tema evitando frases hechas y la jerga/coloquialismos</li> <li>➤ Demostrar convicción y seguridad: cuerpo recto, cabeza erguida, tono de voz firme, ritmo moderado, pausas, gestos naturales, contacto visual firme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escuchar con atención la evaluación del profesor y la opinión de los compañeros.</li> <li>➤ Reflexionar sobre los puntos fuertes y los débiles de la presentación.</li> <li>➤ Decidir qué puntos mejorar para la próxima presentación.</li> </ul>



<p>conclusión, elaborar la bibliografía.*</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realizar un ensayo general (en casa) para organizar el tiempo y sentir las dificultades que pueden surgir o perfeccionar los puntos menos fuertes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utilizar medios audiovisuales para "colorear" la presentación y captar la atención del público meta (no como truco para esconder la inseguridad, la incompetencia y la falta de preparación)</li> <li>➤ Respetar el tiempo previsto, finalizando con una síntesis de lo esencial.</li> <li>➤ Mostrarse disponible para responder a las preguntas del público (caso no sepa la respuesta ofrecerse para responder en la próxima clase)</li> </ul>	
--	---	--

\*En caso de que tengas que entregar el trabajo también por escrito éste deberá seguir otras normas de presentación.

#### OBSERVACIONES:

- Reflexionar/tomar conciencia de todo el proceso para alcanzar el éxito escolar y personal.
- Hacer transferencias para la vida.
- Desarrollar estrategias para hablar en público.
- Sentir autoconfianza y seguridad.

## ANEXO 9

Español

5/5/11

### Presentación de Trabajo oral / pares

- De Vocaciones / De viaje
- Curajao

#### Objetivos:

- localizar en el mapa mundo
- conocer el mapa
- la bandera / nº de habitantes + fronteras lengua moneda
- hablar de la gastronomía (5/6 platos típicos)
- citar los lugares de interés turístico.
- referir curiosidades (personalidades famosas)

#### Estrategias:

- el mapa mundo, mapa (fronteras)
- bandera en papel
- fotos de la gastronomía
- fotos lugares turísticos
- música

} PWP

Material: ordenador, telo, proyector, pen, internet, fotocópias

Tareas: Jueves por la Tarde (cesa Jorge)

Rui		mapa mundo
		mapa
		bandera, habitantes
		fronteras, lengua, €

Jorge		gastronomía
		turismo
		curiosidades

Fecha de presentación: 1ª semana de junio

**FICHA DE AUTOEVALUACIÓN - SESIONES PRÁCTICAS**

**MEJOR ESTUDIAR PARA MEJOR APRENDER - Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio**

**Método PLEE**

- Lee atentamente cada ítem y escoge la alternativa que mejor represente tu caso.

**Recuerda:**

- No existen respuestas correctas o incorrectas. Apenas interesa tu opinión sincera.
- Lee todo con mucha atención y contesta a todas las cuestiones.
- Las respuestas son anónimas y confidenciales.

### FICHA DE AUTOEVALUACIÓN – MÉTODO PLEE

Cuando hago un trabajo en grupo soy capaz de:	Con mucha facilidad	Con facilidad	Neutro	Con dificultad	Con mucha dificultad
<b>Planificación</b>					
• Evaluar mis experiencias anteriores y sacarles partido mejorando mi desempeño	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Definir objetivos de acuerdo con lo que me proponen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Establecer estrategias y actividades de acuerdo con lo que quiero hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Escoger el mejor tipo de agrupamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Dividir con justicia las tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Prever el material necesario para el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Evaluar las condiciones físicas del espacio (sala, disponibilidad de medios audiovisuales, otros)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Interaccionar adecuadamente con mis compañeros (contornar diferencias/llegar a acuerdos/dividir tareas...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Identificar fuentes de apoyo al trabajo (internet, libros, revistas...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Recurrir al auxilio de otras personas/instituciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



### FICHA DE AUTOEVALUACIÓN – MÉTODO PLEE

<b>Ejecución</b>					
• Organizar las ideas e iniciativas propuestas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Seleccionar y organizar el material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Transformar/adaptar las iniciativas, ideas, materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Buscar información en el sitio correcto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tomar apuntes sobre lo más interesante/pertinente/importante para el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ser creativo y original	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Guardar la información que necesito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Testar su eficacia ensayando la presentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Evaluación</b>					
• Identificar lo que salió bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Identificar lo que salió mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Identificar estrategias/ formas de mejorar futuros trabajos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Autoevaluarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

## FICHA DE AUTOEVALUACIÓN – MÉTODO PLEE

### EVALUACIÓN GENERAL

	Discuerdo totalmente	No estoy de acuerdo	Ni estoy de acuerdo ni discuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy completamente de acuerdo
<b>ANTES DE LAS SESIONES:</b>					
Era capaz de:					
• Organizar con detalle las diferentes fases de la realización de un trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Desarrollar el trabajo por etapas (PLEE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Obtener buenos resultados en mis trabajos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sentirme seguro y con confianza al realizar un trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>DESPUÉS DE LAS SESIONES:</b>					
Soy capaz de:					
• Organizar mejor la forma como realizo mis trabajos/ aprendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Desarrollar un trabajo preparando bien cada etapa (PLEE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Obtener mejores resultados en mis trabajos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sentirme más seguro y con más confianza al realizar un trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Con relación a las siguientes frases, marca la respuesta que mejor represente tu caso.

Creo que:

- Lo aprendido me va a ayudar a tener más éxito en mis estudios
- Me servirá para otras situaciones en la vida práctica
- Me siento más feliz y valorado
- Mis compañeros(as) han apreciado mi trabajo

☐  
☐  
☐  
☐
☐  
☐  
☐  
☐
☐  
☐  
☐  
☐
☐  
☐  
☐  
☐
☐  
☐  
☐  
☐

En este espacio podrás referir tu opinión sobre todo lo que has aprendido/hecho:



¡Gracias por tu colaboración!